POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI

Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego

Założycielka: Prof. Dr. J. JOTEYKO

Wydawca odpowiedzialny w im. Związku Nauczycielstwa Polskiego
K. MAKUCH

Tom IV. № 3

Lipiec — Wrzesień 1931 r.

SKŁAD GŁÓWNY W „NASZEJ KSIĘGARNI",
WARSZAWA, Ś-TO KRZYSKA 18,
do nabycia w Związku Naucz. Polskiego, Warszawa, Marszałkowska 123
i w innych księgarniach.

Treść numeru:

Rękopisy nadsyłane do redakcji powinny być pisane na maszynie lub pismem w całości łatwo czytelnem. *Redakcja nie będzie zamieszczała prac, nie odpowiadających temu warunkowi.*

Autorowie, życzący sobie zamówić odbitki swych prac, powinni to zaznaczyć w chwili druku. Każda odbitka musi być zaopatrzona napisem: Odbitka z kwartalnika *Polskie Archiwum Psychologji*, tom..... rok..... Nr....„ Warszawa.

Prace do druku, egzemplarze wymienne i książki do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem redakcji.

ADRES REDAKCJI: PLAC TRZECH KRZYŻY 8, M. 25, TEL. 9-60-65.

ADRES ADMINISTRACJI: UL. MARSZAŁKOWSKA 123, TEL. 269 - 08.

KONTO P. K. O. 13.951.

Prenumerata roczna 10 zł.

Cena pojedyńczego numeru 2 zł. 50 gr.

Tom IV Warszawa, lipiec—wrzesień

Polskie Archiwum Psychologji

kwartalnik założony przez prof. dr. J. JOTEYKO, poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Komitet Redakcyjny: STEFAN BALEY, MARJA GRZEGORZEWSKA I JAKÓB SEGAŁ

Wydawca odpowiedzialny w imieniu Związku Naucz. Polskiego K. Makuch.

Redakcja: Plac 3 Krzyży 8, m. 25, tel. 9-60-65.
Administracja: ul. Marszałkowska 123, tel. 205-88 i 269-08.
Konto P. K. O. 13.951.

BRONISŁAW BIEGELEISEN.

Badania psychologiczne i poradnictwo w zawodach akademickich [1]).

Psychologja t. zw. zawodów akademickich jest jeszcze tak mało opracowana, że poradnictwo dla tych zawodów jest właściwie przedmiotem wielkiego zakłopotania. Utrzymuje się prawie wszędzie zgodny pogląd, że w tej dziedzinie wogóle nie wiele zdziałać można, znajduje on swój wyraz w literaturze. Czytamy np. w Poradniku wyboru zawodu dla abiturjentów szkół średnich, wydanym przez niemieckie stowarzyszenia studenckie, w którym zabierają głos wybitne siły pedagogiczne: „Tylko tam, gdzie łączą się zami-

[1]) Artykuł niniejszy jest częściowem odbiciem paruletnich wysiłków, rozpoczętych w krakowskim Instytucie Psychotechnicznym. Mimo, iż dalekie one są jeszcze od ukończenia, jednak już dotychczasowe wyniki były do tego stopnia zachęcające, że podzieliłem się niemi w referacie na Zjeździe psychotechników austrjackich w Wiedniu w marcu 1931. Obudziły one tam żywe zainteresowanie, tak iż Poradnia wiedeńska okazała gotowość stosowania tych metod na terenie Wiednia. Ten sam referat zgłoszony został na międzynarodowej Konferencji psychotechnicznej w Moskwie we wrześniu 1931. Artykuł obecny ma charakter referatu, w którym podano tylko ogólne wyniki, szczegóły nie mogły w nim oczywiście znaleźć miejsca. Ze względu na zupełne niemal nieopracowanie poruszonej tu dziedziny autor uważa pracę tę za podnietę do dalszych w tym kierunku badań i za próbę, nad której udoskonaleniem ciągle dalej pracuje.

łowanie z istotnemi zdolnościami, można spodziewać się powodzenia w zawodzie. Rozporządzamy wprawdzie dzisiaj testami i rozmaitemi innemi sposobami konstatowania zdolności zawodowych, ale sposoby te właśnie dla zawodów wyższych, gdzie warunki i wymagania są subtelniejsze i bardziej skomplikowane, nie dają wyników. Nie pozostaje więc kandydatowi do studjów wyższych nic innego, jak wytworzyć sobie możliwie trafne wyobrażenie o przyszłym zawodzie. Najlepiej uczynić to może przykład jakiegoś wybitnego lekarza, nauczyciela, przyrodnika, z którym młody człowiek zaznajomi się, i który wywoła w nim dążenie do naśladownictwa"[1]).

Podobnie pisze znany niemiecki Podręcznik Zawodów[2]): „Trudno jest bardzo ocenić lub zbadać skłonności i zdolności do zawodów wyższych. Metody psychologiczne zawodzą tu zupełnie."

Odpowiednio do tych poglądów postępowaliśmy z początku w naszych poradniach. Skoro zgłosił się do nas jakiś abiturjent z prośbą o poradę w wyborze zawodu, nie przyjmowaliśmy go, usprawiedliwiając się tem, że psychologja i poradnictwo dla zawodów akademickich nie stoją jeszcze na takim poziomie, aby je można praktycznie stosować. Muszę jednak wyznać, że w gruncie rzeczy nie było mi nigdy jasnem, dlaczego wiek 14 — 15 lat miał stanowić granicę dla poradnictwa i o ile poradnictwo zawodowe dla chłopców 14-letnich ma być mniej skomplikowane i łatwiejsze niż dla młodzieńców 18-letnich.

Kto jednak miał sposobność częstego stykania się z abiturjentami szkół średnich, ten potrafi ocenić, jak głęboko odczuwają oni potrzebę podzielenia się swemi wątpliwościami z kimś starszym i doświadczonym, a mającym zrozumienie dla psychologji młodzieńczej. W miarę więc gdy liczba zgłaszających się maturzystów rosła, starałem się znaleźć jakieś inne wyjście z tej sytuacji. Z prób, w tym kierunku poczynionych, pragnąłbym złożyć sprawozdanie, nie roszcząc sobie bynajmniej pretensji do ostatecznego rozwiązania tego zagadnienia, są to raczej ułamki pracy, która ciągle dalej jeszcze trwa i której metody udoskonalają się w miarę doświadczeń. W referacie obecnym pomijam umyślnie wszystko to, co ma charakter bardziej lokalny, a główny nacisk kładę na metodykę.

Rozpocząłem od a n k i e t y i b a d a ń z b i o r o w y c h. Mimo uzasadnionych zastrzeżeń wobec tych środków psychologicznych mają one jednak niezaprzeczone zalety. Dają bowiem ogólny obraz prądów, nurtujących wewnątrz danej grupy społecznej, a każde następujące po nich b a d a n i e i n d y w i d u a l n e staje się dla nas na tem tle o wiele zrozumialsze, powiedziałbym

---

[1]) Ratgeber zur Berufswahl der Abiturienten, Deutscher Studenten-Verein, Berlin, 1930.

[2]) Handbuch der Berufe, Landesarbeitsamt Sachsen - Anhalt, Magdeburg.

nawet, że bez nich badania indywidualne pozbawione są jakby swego stosu pacierzowego.

Ankieta była przeprowadzona w latach 1927/28, 1928/29 i 1929/30 wśród abiturjentów szkół średnich w paru miastach (Kraków, Lwów, Katowice, Nowy Targ) w liczbie przeszło 1000. Jeżeli chodzi o jej metodykę, to doszłem do przekonania[1]), że pytając maturzystę wprost o jego życzenie zawodowe i umotywowanie tegoż, otrzymujemy wprawdzie na pierwsze pytanie odpowiedź rzeczową, sprawa motywów jest jednak bardziej skomplikowaną i w ten sposób załatwiana być nie powinna. Ostatecznie pytać można o wszystko, ale nie zawsze się coś przez to osiąga. Wszak trzeba wziąć pod uwagę, że mamy tu do czynienia z ludźmi mniej lub więcej dojrzałymi, dorosłymi lub dorastającymi, którzy zupełnie słusznie nie pojmują, dlaczego mieliby ulżyć swemu sercu przez wywnętrzenie się na przedłożonym im kawałku papieru. Tu trzeba więc postępować inaczej aniżeli z młodzieżą 14-letnią, a to na psychologicznie pośrednich drogach. Zatrzymałem więc w ankiecie zwyczajne pytania co do życzenia zawodowego i jego motywów, ale przedtem włączyłem inne pytania. O tych pośrednich drogach chciałbym parę słów powiedzieć.

Jedno z pytań brzmiało, czy abiturjent interesował się żywiej jakimś zawodem w rodzinie lub pośród znajomych. Odpowiedzi na to pytanie porównano następnie z dwoma czynnikami, z zawodem ojca i z życzeniem zawodowem. (Statystykę życzeń zawodowych przedstawia fig. 1). W ten sposób dochodzimy do stwierdzenia pozytywnego wpływu otoczenia na wybór zawodu, jak to wynika z następujących przykładów:

1. Ojciec: kupiec — życzenie zawodowe: Akademja Handlowa
„ major — „ „ Szkoła Podchorążych
„ ziemianin — „ „ Wyższe Studjum Rolnicze i t. d.

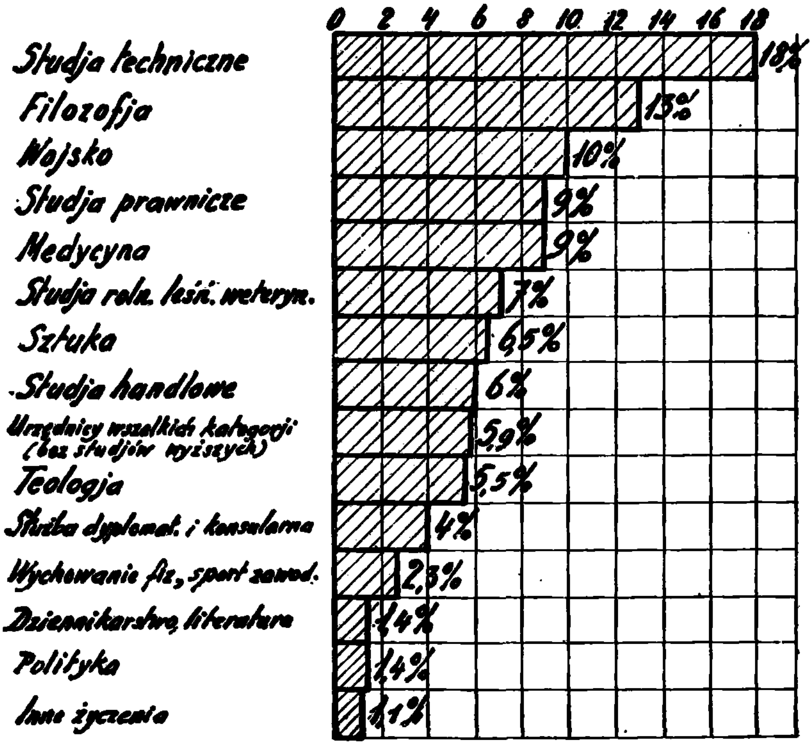
2. „Zainteresowałem się zawodem mojego szwagra, który jest szoferem. Chciałbym być lotnikiem albo szoferem".

„Interesowała mnie architektura, którą zajmuje się mój wujek". Życzenie zawodowe: Wyższa Szkoła Techniczna.

„Bardzo dużo przebywałem z moim krewnym aktorem". Życzenie zawodowe: prawo jako zajęcie poboczne, śpiewak jako zajęcie główne i t. d.

[1]) W Instytucie psychologicznym prof. *Bühlera* w Wiedniu, gdzie również odczuwają potrzebę poradnictwa dla zawodów akademickich, potwierdzono mi ten pogląd, że bezpośrednie pytania są mniej odpowiednie.

Fig 1. Życzenia zawodowe 1090 maturzystów



Jest to znamienne, że w 35.5% wypadków dał się wykazać ten pozytywny wpływ otoczenia.

Mając na względzie, co wykazały nasze badania, że w prawie 40% wypadków jest wykluczone, by maturzysta brał pod uwagę zawód ojca (chłop, robotnik i t. d.), to jednak należy przyjąć, że wpływ otoczenia ma duże znaczenie w więcej niż 35% wypadków. W każdym razie działa on tutaj silniej niż u czternastoletnich uczniów szkoły powszechnej.

Następnie wyliczyłem różne r o d z a j e p r a c y, zestawiając je najczęściej (nie zawsze) w pary kontrastujące, a matu-

rzyści mieli za zadanie wybrać tę pracę, która im lepiej odpowiada. Przykładowo podaję tu niektóre z wymienionych rodzajów pracy.

Praca społeczna	Piaca jednostajna
Praca naukowa	Praca ciągle inna
Kierowanie personelem	Praca wymagająca więcej energji
Podporządkowanie się kierownictwu	Praca wymagająca więcej cierpliwości
Szeroki zakres działania	Praca nad przedmiotami
Dokładność w szczegółach	Praca nad ludźmi

Próbowałem na praktycznych przykładach pokazać młodzieży, że zawody składają się z różnych rodzajów pracy, że jednak w każdym zawodzie przeważa pewien rodzaj pracy. A więc maturzyści winni byli pojąć dysjunktywne zestawienie nie jako wykluczające się przeciwieństwa, ale w sensie przewagi jednego lub drugiego czynnika. Szło zatem nie o zawód, lecz o wybór takiego rodzaju pracy, która odznaczałaby się przewagą jednej albo drugiej cechy. Uczniowie mieli za zadanie uważnie przejść wyliczone prace i po dojrzałem zastanowieniu uczynić wybór, ewentualnie pozwalano im dopisać jeszcze inne niewyliczone rodzaje pracy. Zdaje się, że rodzaj pytań obudził zainteresowanie i mogłem się przekonać, skoro miałem sposobność zetknąć się z niektórymi osobiście, że dokonany wybór często odpowiadał psychice młodych ludzi.

A teraz przechodzę do ciekawego wyniku ankiety. Po zestawieniu życzeń, wyrażonych co do rodzajów pracy, z życzeniami wyboru zawodu okazało się, przynajmniej w ogólnych zarysach i w stosunku do tych zawodów, które występowały w większej ilości, że istnieje duża korelacja między wymienionemi zawodami a życzeniami odnośnie do rodzaju pracy. Ten związek był tak bijący w oczy, że czułem się uprawniony do utworzenia pewnych typów życzeń pracy, skoro dało się wykazać, że np. znaczna większość przyszłych lekarzy wykazała zamiłowanie do pewnych rodzajów pracy, a znowu większość przyszłych inżynierów wykazała silną niechęć do

innych rodzajów pracy i t. d. Próbowałem przedstawić te typy graficznie, ponieważ w ten sposób wyraźniej się uwydatniają.

Jako przykłady mogą posłużyć obrazy kilku profilów. Nie wdając się narazie w objaśnienie tych krzywych, proszę tylko o rozpatrzenie ich ogólnego przebiegu na podstawie pierwszego wrażenia. Oba profile (fig. 2 i 3) przebiegają zygzakowato, ale

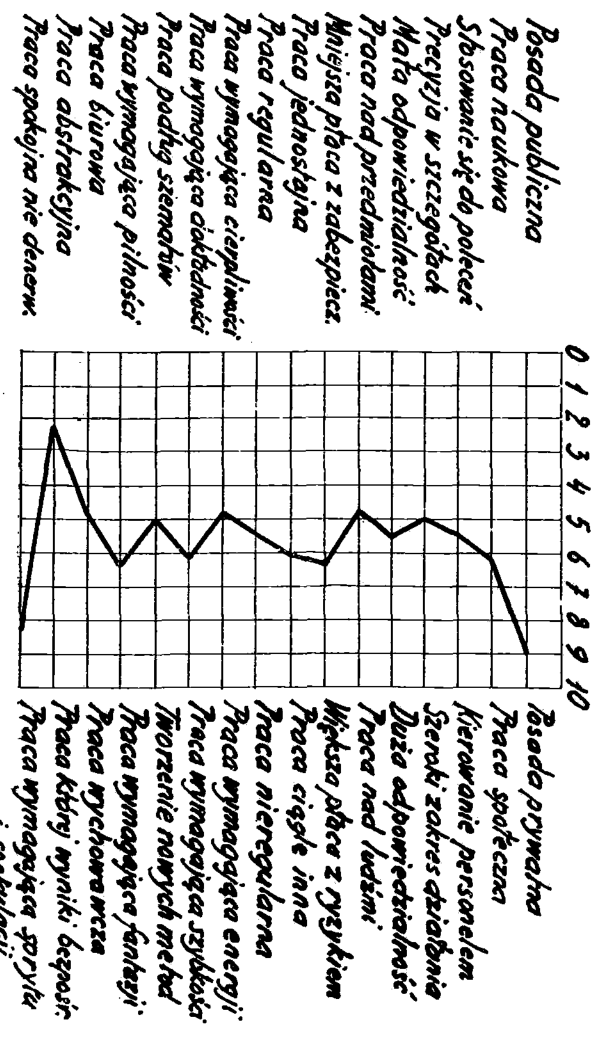


Fig. 2. Profil życzeń zawodowych
Prawnik

odrazu zauważa się różnicę: pierwsza krzywa przebiega w środku pomiędzy dwoma granicznemi pionami, podczas kiedy druga przeważnie koncentruje się po lewej stronie. Pierwszy profil odnosi się do przyszłego słuchacza prawa, drugi do medyka.

Rozpatrzmy nieco dokładniej profil medyka (fig. 3). Przeciwne rodzaje pracy są zaznaczone na obydwu stronach profilu, liczby zaś, które przebiegają poziomo od 0 — 10, oznaczają procent wypowiedzi młodych ludzi, którzy się oświadczyli za tym albo tamtym rodzajem pracy. A więc na pytanie, czy wolą posa-

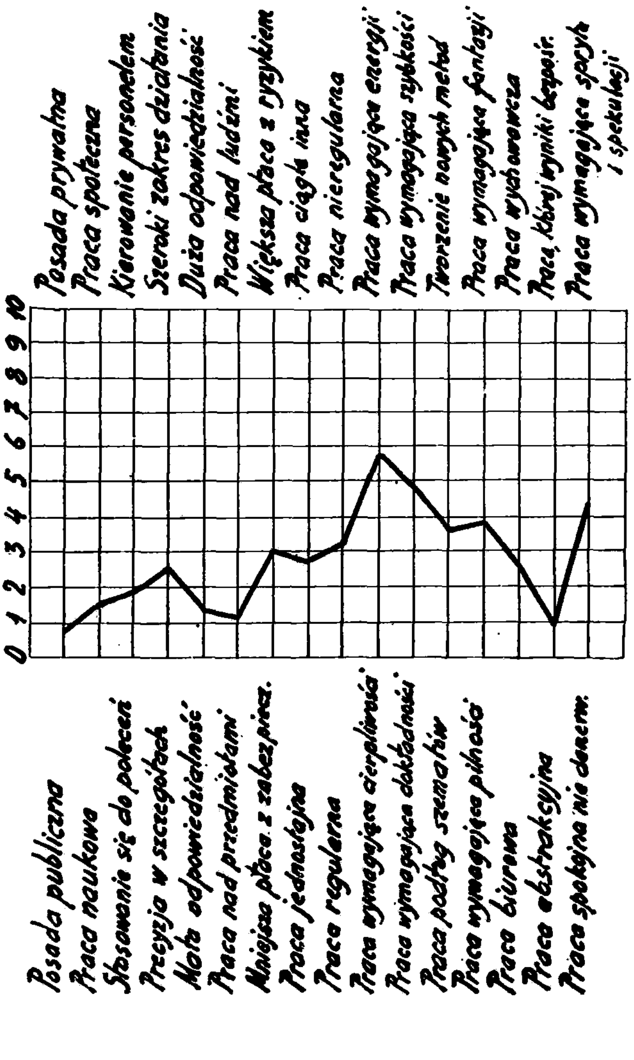


Fig. 3. Profil życzeń zawodowych
Lekarz

dę publiczną, czy prywatną, przeszło 90% medyków oświadczyło się za posadą prywatną. To się zgadza nietylko z wymaganiami zawodu, ale da się wytłumaczyć także innemi względami: w rozmowach z przyszłymi lekarzami mogłem się przekonać, że przy wyborze zawodu szczególnie nęci ich niezależność i samodzielność w zawodzie.

Dalej następuje wybór między pracą o charakterze bardziej społecznym i o charakterze bardziej naukowym. Jest to znamienne, że przeważna większość młodych ludzi (ponad 80%) odrzuca pracę naukową: wydaje się im, że ten zawód jest tak przesiąknięty praktyczną czynnością, że w przeciwieństwie do kandydatów innych zawodów czynnik naukowy odsuwają całkowicie na plan dalszy. W związku z tem nie będzie rzeczą dziwną, że w wyborze pomiędzy samodzielną czynnością a podporządkowaniem się obcemu kierownictwu lekarze w 80% przenoszą pierwszą ewentualność. W wyborze między pracą z szerokim zakresem działania a taką, która wymaga precyzji i zagłębiania się w szczegółach, znowu prawie 80% wypowiada się za pierwszym rodzajem. Następne pytanie brzmiało: co pan woli: pracę z dużą odpowiedzialnością, czy też taką, gdzie odpowiedzialność jest mniejsza, a może rozłożona na więcej instancyj? Pociąg do silnego indywidualizmu, który się wyraźnie uwydatnia w profilu, każe prawie 90% młodych ludzi wybierać odpowiedzialność. Ten rys charakteru jest bez wątpienia symptomatyczny, szczególnie jeżeli się weźmie pod uwagę inne zawody, gdzie—jak to się okazało—młodzi ludzie wprost uciekają od odpowiedzialności. Następnie wybór miał się dokonać pomiędzy pracą bardziej rzeczową, a więc nad przedmiotami, a taką, która jest wykonywana nad ludźmi. Przeszło 90% medyków odrzuciło tę pracę nad przedmiotami. Dalej pytano, czy wolą pracę jednostajną, bardziej monotonną, czy też zmienną; 75% lekarzy woli pełnić pracę zmienną. Niechęć do pracy monotonnej wydaje się być charakterystyczną dla zawodu lekarskiego, a fałszywem byłoby mniemanie, że żadnemu młodemu człowiekowi w wieku lat 18 monotonna praca nie odpowiada, przeciwnie całe grupy młodzieży wypowiedziały się przeciw pracy zmiennej. Następne pytanie żądało wyboru pomiędzy pracą, opartą na szybkiem tempie a przeprowadzoną dokładniej, nie opartą na szybkości. Tutaj — jak się zdaje zupełnie słusznie — nie przeważa żadna praca (za obydwiema wypowiada się 50%), chociaż muszę zaznaczyć, że być może, iż pytanie nie było dość jasne. Bywa praca, której wynik zależy od zamiłowania i zapału, i taka, która wymaga więcej systematyczności i zmysłu porządku; młodzi medycy woleli mniej systematyczności, a więcej zapału (70%). Jeśli chodzi o wybór między fantazją i pilnością, to było do przewidzenia, że pilność będzie mniej ceniona; istotnie tylko około 30% przyznało jej pierwszeństwo. Równie zrozumiały jest następny wy-

bór: albo praca, oparta na wychowaniu, wpływaniu i bezpośredniem oddziaływaniu na ludzi, albo praca nad biurowemi środkami, sprawozdaniami, referatami i t. p., ta ostatnia praca jest przez medyków znienawidzona. Następnie studenci znowu wybierali pomiędzy rodzajem pracy, która się opiera na przedmiotach abstrakcyjnych, a więc jest bardziej teoretyczna, a pracą praktyczną, której wyniki są bardziej bezpośrednio widoczne. Wybór wypadł w przeszło 90% na korzyść pracy realnej. Wkońcu dany był jeszcze wybór pomiędzy pracą spokojną, oszczędzającą nerwy a taką, która wymaga więcej zmysłu do interesów i spekulacji. 60% wypowiedziało się za tą ostatnią pracą; także i to jest słuszne, wielu lekarzy zakłada sanatorja, zakłady odpoczynkowe, kuracyjne i t. p., gdzie często może bardziej idzie o zmysł do interesów niż o wiedzę fachową, pewien pierwiastek handlowy tkwi przecież w wielu lekarzach.

Byłoby bardzo interesujące dokładnie zanalizować także i inne zawody, gdzie w podobny sposób dały się ustalić typy życzeń pracy, ale z powodu braku miejsca muszę się ograniczyć do szczegółowego omówienia tylko jednego wykresu.

Fig. 4 przedstawia typ inżyniera, fig. 5 typ przyszłego oficera. Jest rzeczą znamienną, że dla wydziału filozoficznego w przeciwieństwie do wszystkich innych wydziałów nie dał się ustalić żaden jednolity typ. Tutaj widzę właściwie pewne potwierdzenie słuszności naszych wywodów, ponieważ rozpatrzenie studjum filozofji z punktu widzenia psychologicznego wykazuje, że np. student matematyki nie może wielbić tych samych ideałów, wykazywać podobnych skłonności, co student literatury, kierunki filozoficznego studjum za bardzo się rozchodzą.

To zjawisko, iż udało się stworzyć dla większości wydziałów wyższych uczelni pewne typy wydziałów [1]), które ze względu na dużą ilość badanych wypadków ciągle i ciągle się powtarzają, wydaje mi się ważne nietylko z punktu widzenia psychologicznego, ale ono otwiera perspektywy dla porady zawodowej dla abiturjentów. W praktyce daję każdemu abiturjentowi, który przychodzi do porady zawodowej, indywidualnie do wypełnienia kwestjonarjusz i wtedy mogę na podstawie porównania z typem odnośnego zawodu ustalić, jak dalece on się z tym

[1]) Pragnę zaznaczyć, że tutaj się nie twierdzi, jakoby istniały typy lekarza, inżyniera i t. d., z czego mogłoby wynikać, że przedstawiciele danego zawodu są do siebie więcej albo mniej podobni. Ankieta wykazała tylko, że życzenia i psychiczne rysy według samoanalizy tej młodzieży, która pragnie osiągnąć dany zawód, wykazują duże podobieństwo. Tylko w tym sensie może tu być rozumiane znaczenie terminu „typ".

typem zgadza, albo też od niego różni. Nie ulega wątpliwości, że ten stopień zgodności albo różności jest wysoce charakterystyczny dla danego człowieka, ale z drugiej strony należy podnieść, że to porównanie wcale nie może samo dla siebie tworzyć podstawy do jakichś wskazań zawodowych. Gra tu rolę jeszcze więcej innych czynników, o których poniżej mówię, w każdym razie daje ono wartościowy wgląd w duszę szukającego porady.

Tylko zupełnie krótko mogę jeszcze zdać sprawę z innego punktu ankiety, który był poświęcony s a m o a n a l i z i e m a t u r z y s t ó w. Tutaj były wyliczone różne właściwości charakteru i temperamentu, abiturjent miał podkreślić te cechy,

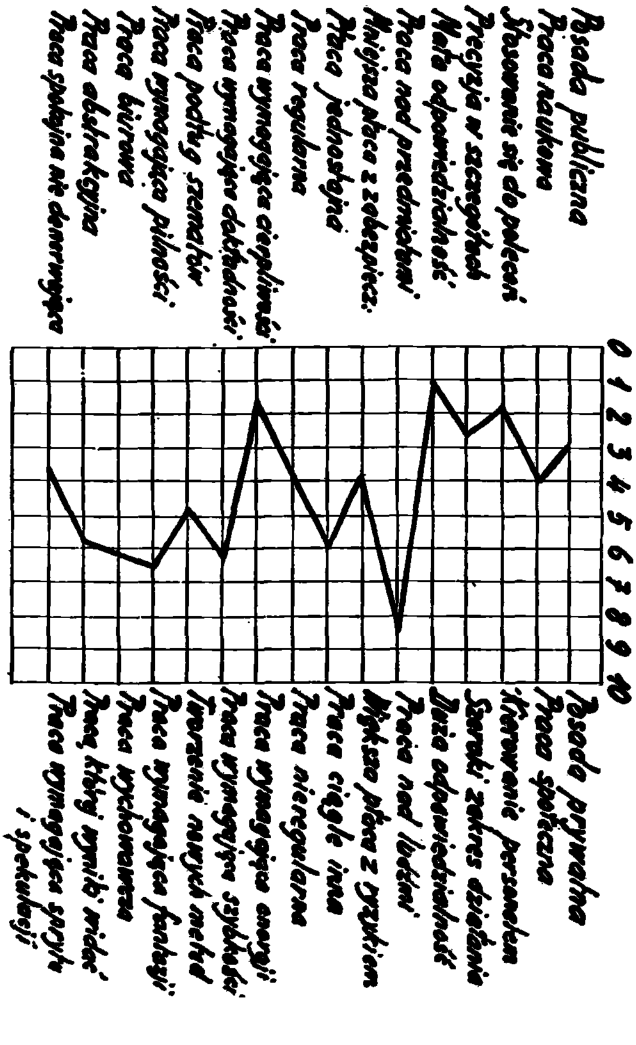


Fig. 4. Profil życzeń zawodowych Inżynier

które, jego zdaniem, posiadał w wysokim stopniu, a przekreślić te, które wydawały mu się szczególnie słabe. I t u w y s t ą p i ł o z n o w u t o s a m o z j a w i s k o: w s z y s t k i e w y d z i a ł y z w y j ą t k i e m f i l o z o f j i w y k a z a ł y w s a m o a n a l i z i e p e w n ą s t a ł o ś ć p s y c h i c z n y c h c e c h. Fig. 6 przedstawia graficznie wyniki tej samoanalizy. Należy ją rozumieć w następujący sposób. Linje, przeprowadzone ponad linją zerową, przedstawiają cechy dodatnie, które według samoanalizy młodzi ludzie posiadają w wysokim stopniu, poniżej linji zerowej przedstawione są te cechy, które ich zdaniem

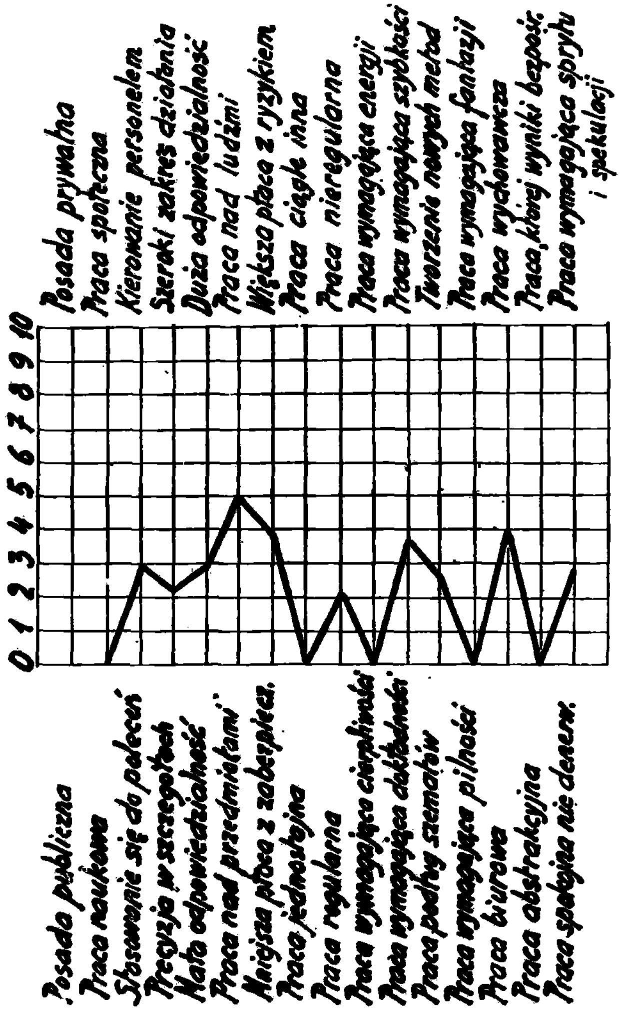


Fig. 5. Profil życzeń zawodowych
Oficer

szwankują, a więc cechy ujemne. Liczby należy tak rozumieć: wszystkie dodatnie albo ujemne właściwości tworzą razem 100%, a więc przeciętny przyszły technik posiada według wykresu ambicję wynoszącą 2%, zapał — 15% i t. d. Niestety brak miejsca nie pozwala mi wejść bliżej w interesujące szczegóły tej analizy, zadowolnię się tylko ponownem zwróceniem uwagi na ważne z punktu widzenia psychologicznego zdobycze ankiety, t. j. na stałość psychicznych cech ze względu na poszczególne wydziały wyższych uczelni według samoanalizy młodzieży.

Jest mało prawdopodobne, ażeby ta zgodność u większości młodzieży odnosząca się do ich życzeń pracy w różnych kierunkach studjów, polegała na jakimś przypadku, raczej musiała tu grać rolę znajomość pracy zawodowej. To przypuszczenie znalazło także następujące potwierdzenie. Porównano jakiś profil psychologiczny zawodu np. lekarskiego według „Podręcznika Zawodów" i według profilu życzeń młodzieży. Tab. I. pokazuje to porównanie. Na lewo są wyliczone duchowe wymagania zawodu według „Podręcznika Zawodów", który jest owocem długoletniego studjum nad zawoda-

TABELA I.

Podług „Podręcznika Zawodów"	Podług typów prac wybranych przez młodzież pragnącą obrać zawód lekarski
Zrozumienie psychiki ludzkiej i rozmaitości ludzkich typów	Praca nad ludźmi
Zdolność do wyjaśniania, doradzenia, zachęcania, pocieszania	Praca wychowawcza
Zdolność do szybkiego nastawiania się na coraz to inne wypadki	Praca ciągle inna
Zdolność do gruntownego i cierpliwego zbadania każdego poszczególnego przypadku	Praca wymagająca dokładności
Zdolność kombinacji, szybkiej orjentacji	Praca wymagająca fantazji
Zrozumienie dla wszystkich warstw społecznych, zawodów i ich wymagań	Szeroki zakres działania
Zdolności do przeparcia swoich żądań, pewność wystąpienia	Praca samodzielna kierownicza
Społeczny sposób myślenia	Praca społeczna
Wytrwała odpowiedzialna walka z chorobą	Praca połączona z dużą odpowiedzialnością
Nieregularny sposób życia	Praca nieregularna
Typ człowieka czynnego	Praca wymagająca energji
Dobra pamięć	—
Zdolności matematyczno-przyrodnicze	—
Charakter etycznie silny	—
Dobre formy towarzyskie	—
Zamiłowanie czystości	—
—	Takt

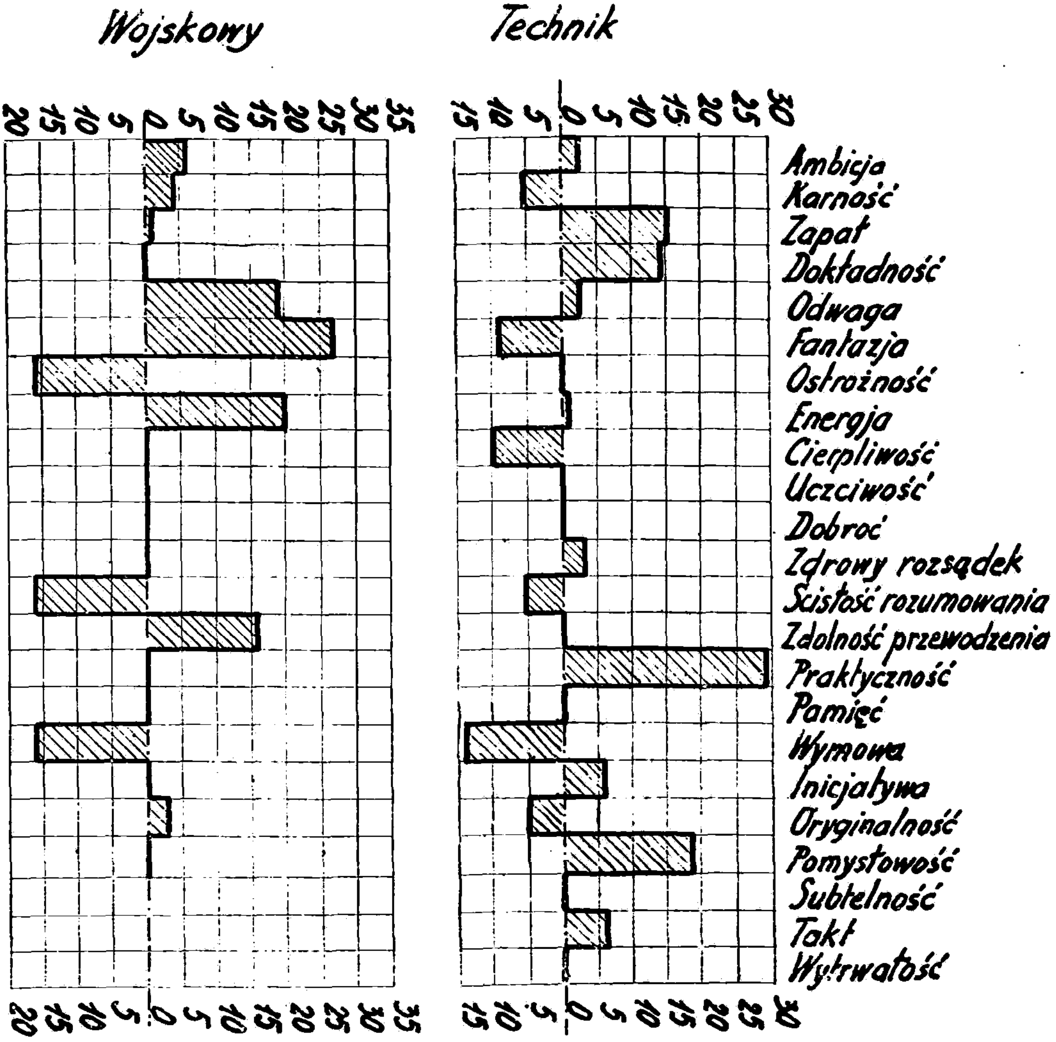
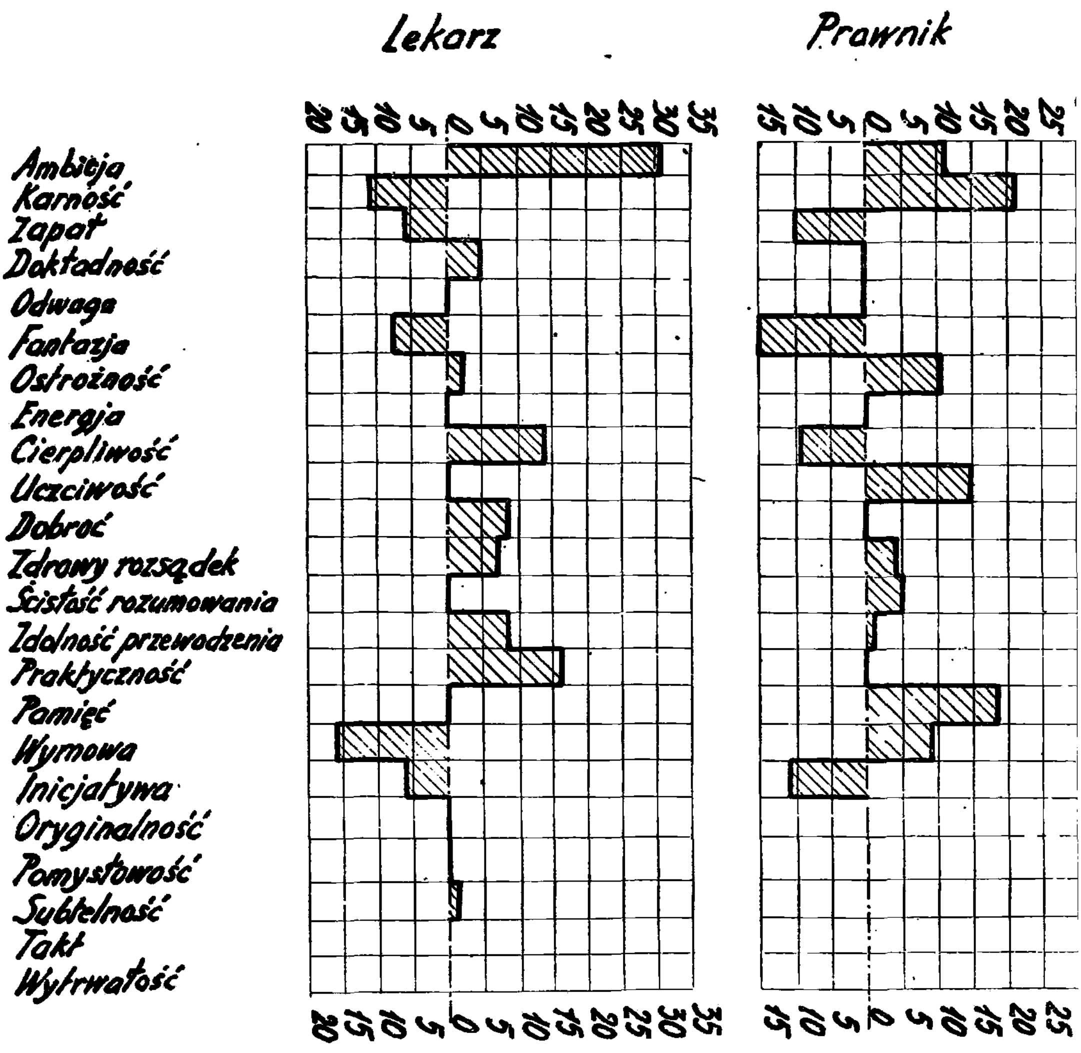


Fig. 6. Psychologiczna samoanaliza maturzystów.



Lekarz
Prawnik
Ambicja
Karność
Zapał
Dokładność
Odwaga
Fantazja
Ostrożność
Energja
Cierpliwość
Uczciwość
Dobroć
Zdrowy rozsądek
Ścisłość rozumowania
Zdolność przewodzenia
Praktyczność
Pamięć
Wymowa
Inicjatywa
Oryginalność
Pomysłowość
Subtelność
Takt
Wytrwałość
20 15 10 5 0 5 10 15 20 25 30 35
15 10 5 0 5 10 15 20 25

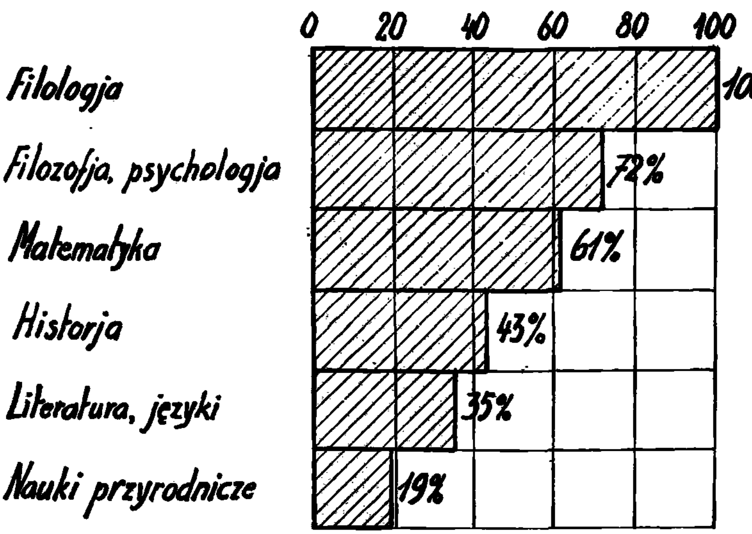
mi, na prawo są zestawione rodzaje prac, wybranych przez kandydatów medycyny. Porównanie jest bardzo pouczające. Na 16 wymagań, zawartych w Podręczniku, 12 zgadza się z życzeniami młodzieży prawie zupełnie, co do pozostałych 4 żądań młodzież się nie wypowiadała. Są to: 1. „dobra pamięć", sądzę, że to żądanie jest postawione za ogólnie, zupełnie dobrze można sobie wyobrazić zdolnego lekarza ze złą pamięcią figur, 2. „zdolności matematyczno-przyrodnicze", co do matematyki jest dosyć wątpliwe, czy Podręcznik się nie myli, 3. „charakter etycznie silny", cecha, która w każdym zawodzie bez wyjątku zawsze będzie podnoszoną, 4. „dobre formy towarzyskie", także i to nie jest czemś charakterystycznem dla zawodu lekarskiego i muszę stanąć raczej po stronie młodzieży, która uważa poczucie taktu za miarodajniejsze — dobrych form można się nauczyć, a poczucia taktu już trudniej. Nie ulega wątpliwości, że żaden z pytanych maturzystów nie czytał Podręcznika, a jednak udała się tej młodzieży analiza zawodu prawie tak dobrze, jak przedstawicielom zawodów. Nadto trzeba jeszcze wziąć pod uwagę, że młodzieży nie pytano z punktu widzenia analizy zawodu, podczas gdy Podręcznik zawodów zawdzięcza swoje powstanie rozważaniom analitycznym. Wynik jest nieco zawstydzający, wykazuje bowiem nie tyle wysoki poziom wiedzy ze strony młodzieży, ile raczej to, że psychologiczna analiza wyższych zawodów stoi na stopniu, który bez trudu osiągają maturzyści. Nie chciałbym być źle zrozumiany, Podręcznik Zawodów jest pierwszorzędnem dziełem, prawdziwą kopalnią godnych zaufania informacyj w kwestjach społecznych i zawodowo-politycznych, ale psychologicznie pozostawia wiele do życzenia.

Przedstawiłem kilka wyników ankiety, jest ich jeszcze więcej, ale trudno byłoby wszystkie tu omówić. Chciałbym przecież wspomnieć o jednym jeszcze, który się odnosi do wydziału filozoficznego. Jak już wspomniano, nie dało się tu utworzyć żadnych typów, jeżeli jednak mam sądzić według innych wyników, mam prawo przypuszczać, że ten stan rzeczy należałoby raczej przypisać zbyt małej ilości zbadanych kandydatów do poszczególnych kierunków tego studjum; gdyby ilość ta była większa, to może dałby się ustalić u młodzieży typ przyszłego matematyka, filologa, literata i t. d.

Przy analizie ankiety, odnoszącej się do kandydatów wydziału filozoficznego, udzerzał jeszcze inny fakt, który zasługuje na to, by się nim zainteresować. Praktyczny wynik studjów filozoficznych na uniwersytecie, w przeważającej ilości wypadków, — to zawód nauczyciela szkoły średniej. Otóż fig. 7 przedstawia stosunek przyszłych filozofów do zawodu pedagogicznego, a mianowicie liczby oznaczają, jaki procent młodzieży, która chce studjować filologję, nauki przyrodnicze i t. d., pragnie obrać zawód nauczyciela. Z tego zestawienia wynika np., że tylko

19% przyrodników w ogólności myśli o zawodzie nauczycielskim. Kiedy się przerzuca arkusze ankiety, odnosi się wrażenie, jakgdyby większość chciała zostać uczonymi, a pracę nauczycielską traktowała jako zajęcie uboczne. W tem bez wątpienia leży pewien tragizm zawodu, który się może uzewnętrznić w dużej ilości jednostek rozczarowanych, niezadowolonych w sferze nauczycieli szkół średnich. Przyrodnik np., jeżeli ma duży zapał do badań przyrodniczych, w małem miasteczku prowincjonalnem (tylko drobna ilość może żyć w większych miastach) odczuwa brak odpowiedniego laboratorjum, gdzie mógłby zadowolić swój popęd do pracy, ale musi przez całe życie uczyć swojej specjalności, a przytem pozostać na stopniu, na którym może nie potrafi zastosować wysoce naukowej metody studjum uniwersyteckiego.

Fig 7. Stosunek filozofów do zawodu pedagogicznego



Gdyby ktoś chciał z tej dużej zgodności analizy zawodu z typami życzeń pracy u młodzieży wyciągnąć wniosek, że maturzyści dobrze rozwiązują problem wiedzy zawodowej i w ogólności problem wyboru zawodu, ten byłby się pomylił. Nawet tam, gdzie wiedza o zawodzie jest zadawalniająca, nie staje się zbyteczna porada zawodowa. Na ważkie pytanie, które każdy musi sam rozwiązać, czy on właśnie odpowiada postawionym wymaganiom, w bardzo wielu wypadkach — jak się przekonaliśmy — młodzi nie odpowiadają dość objektywnie, a często wcale nie odpowiadają. Tutaj stoi młodzieniec przed nierozwiązanem zagad-

nieniem, ściera się ze zbytniemi zahamowaniami, może także z podświadomemi dążeniami i właśnie tu należałoby mu pomóc radą pełną zrozumienia. Właściwie wybór jest tak ściśle ograniczony do 6 — 7 wydziałów, że jeżeli się weźmie pod uwagę jeszcze bliskie intelektualne pokrewieństwo niektórych wydziałów, to wybór 14-letniego chłopca z tego punktu widzenia wydaje się znacznie trudniejszy. Ale musimy sobie zdać sprawę, że trudności maturzysty — pomijając punkt widzenia ekonomiczny — leżą w z a k r e s i e p s y c h o l o g i c z n y m, a wtedy zrozumiemy, że niejednokrotnie duże znaczenie może mieć dla niego psychologiczne badanie.

Nasuwa się stąd pytanie: c z y w o g ó l e m o ż n a b a d a ć p r z y d a t n o ś ć d o z a w o d ó w a k a d e m i c k i c h, ale może lepiej odłożyć odpowiedź na to pytanie na koniec tych wywodów i przedstawić próby, pozytywnie w tym kierunku podjęte.

Na pierwszem miejscu muszę wspomnieć o b a d a n i u i n t e l i g e n c j i. Naturalnie nie mogę tutaj rozwijać całej problematyki badania inteligencji, pragnę tylko wspomnieć o dwóch trudnościach: 1. co należy właściwie badać i 2. przecież to wszystko są dojrzali młodzi ludzie, a nadto często się czyta, że inteligencja rozwija się tylko do 14 — 16 lat. Nie rozstrzygając tych wątpliwości, ułożyłem szemat takiego badania. Badanie obejmowało bardziej formalne akty myślenia: wnioskowanie, zdolność krytyki, uogólnianie i t. d. i różne zakresy, były tam zadania matematyczne, gramatyczne, logiczne, lingwistyczne pozornie niesystematycznie ułożone. Te testy, które pierwotnie — co muszę wyraźnie zaznaczyć — nie miały służyć w celach porady zawodowej dla maturzystów, były dawane w pierwszym rzędzie jako badania zbiorowe w wyższych klasach szkoły średniej i skoro wykazały dobre rozsianie, badałem niemi także akademików wyższych uczelni, słuchaczów Uniwersytetu, Wyższego Studjum Rolniczego, Szkoły Handlu, Akademji Górniczej i Hutniczej, Bataljon Podchorążych Rezerwy i t. p. W ciągu dwóch lat zostało zbadanych przeszło 1000 osób.

Wyniki tego badania mogły być ocenione ilościowo i jakościowo. Zawsze mimo matury znajdowała się pewna ilość młodych ludzi, którzy stali tak głęboko poniżej przeciętnego poziomu, że tylko z wielką trudnością można sobie było przedstawić, jak mogą podołać studjom w wyższej uczelni, która przecież w pierwszej linji stawia duże wymagania w pracy intelektualnej. Zupełnie dobrze można sobie wyobrazić — i w tem ma prof. *Poppelreuter* [1]) w swoim artykule w „Psychotechnische Zeitschrift" zu-

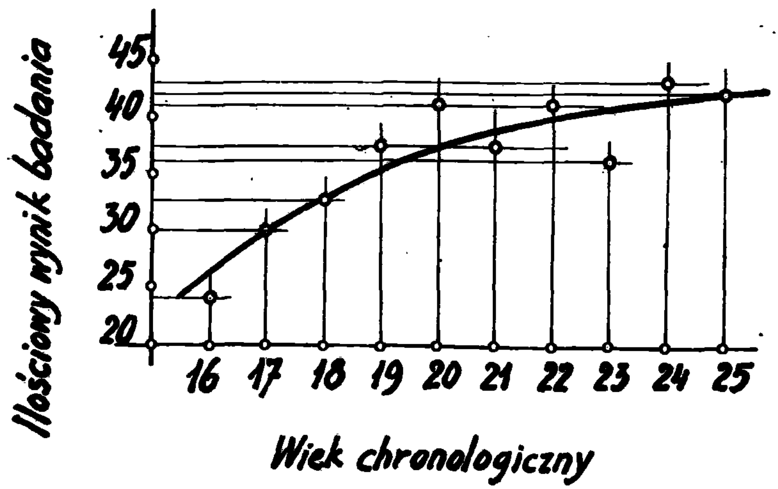
---

[1]) *W. Poppelreuter:* Eignungsprüfungen und Akademikerüberschuss. Psychotechnische Zeitschrift, 1931, str. 101.

pełną rację — że poszczególne wyższe szkoły, gdzie napływ młodzieży ze względów społecznych i gospodarczych jest szczególnie niepożądany, przedsiębiorą tego rodzaju badania wstępne, po uwzględnieniu oczywiście opinji szkół średnich, co dotychczas nie ma jeszcze miejsca. Dla oceny indywidualnej jest także interesujący wynik jakościowy, u niektórych występują indywidualne wyróżnienia, ten student pomija zadania matematyczne, tamten rozwiązuje wszystkie problemy logiczne szczególnie dobrze i t. d.

W pierwszym rzędzie należy ustalić ważne zjawisko, że inteligencja ogólna (zawsze w przypuszczeniu, że te testy dają do tego pewną podstawę) po 14 latach nie wykazuje zastoju, ale się dalej rozwija, może nie tak szybko jak przed 14 rokiem życia, ale jednak w pewnem powolnem tempie. Fig. 8 okazuje średnie wartości centralne wszystkich badań dla każdego roku życia, wzrost wartości jest wyraźny.

Fig. 8. Badania inteligencji 1124 maturzystów i akademików



Następnie ważne jest pytanie: Jak się w ogólności sprawdzają te badania? Problem nie był tak prosty do rozwiązania. W szkołach średnich położenie było o tyle lepsze, że nauczyciele uczniów dość dobrze znali i mogli także osądzać ich intelektualne zdolności.

Obliczenie korelacji drogą porównania między wynikiem badania i sądem nauczycieli dało średnio współczynnik o wartości 0,7, co napewno wykazuje bardzo dobrą zgodność. Przykładu dostarcza tab. II. Znacznie trudniej układa się to po-

TABELA II.

Uczeń	Badanie inteligencji (nota)	Opinja nauczycieska (nota)
1	5	4
2	3	3
3	3	3
4	3	3
5	4	4
6	4	4
7	1	2
8	3	4
9	5	4
10	3	2
11	3	3
12	2	3
13	4	3
14	4	4
15	4	3
16	3	2
17	4	4
18	3	3
19	4	3
20	4	3
21	3	3
22	4	4
23	4	4
24	3	3
25	4	4
26	4	3
27	4	4
28	3	4

Spółczynnik korelacji podług Spearmana $r = 0,7 \pm 0,063$

równanie w wyższych uczelniach. Niektóre odrzuciły propozycję wydania opinji ze względów zasadniczych, w innych,—gdzie warunki były pomyślniejsze — pokazało się, że wielu profesorów zupełnie nie znało swoich słuchaczy, tylko w laboratorjach i seminarjach nawiązał się osobisty kontakt. Tak więc pozostały stopnie z odbytych egzaminów jako jedyne kryterjum, ale wtedy powstała inna trudność. W Akademji Górniczej po końcu pierwszego roku chciałem porównać wyniki badania psychotechnicznego z wynikiem studjów na podstawie not z odbytych egzaminów, przeciw temu wypowiedzieli się prawie jednogłośnie wszyscy profesoro-

wie, którzy nauczali technicznych przedmiotów. Sądzili bowiem, że pierwszy rok, w którym kładzie się większy nacisk na wykształcenie matematyczno-fizyczne, nie jest miarodajny, zdolnego technika rozpoznaje się dopiero w ostatnich latach, w których uczy się technicznych przedmiotów specjalnych tak, że musi się czekać na to porównanie conajmniej 4 lata. Chociaż profesorowie ogólniejszych przedmiotów nie podzielali tego poglądu, nie jest on zupełnie bezpodstawny. A więc w ogólności nie udało mi się przeprowadzić jakiejś sprawdzającej kontroli w wyższych szkołach, mimo to jednak nie poniechałem powziętego zamiaru.

Przechodzę teraz do b a d a ń i n d y w i d u a l n y c h, które są jądrem problemu. Jest samo przez się zrozumiałe, że nie mogę tu służyć statystycznemi datami, albo jakiemiś pewnemi wynikami, ale przykładowo mogę zdać dokładniejszą sprawę z dwóch wypadków. Trzeba też wziąć pod uwagę, że to sprawozdanie może być tylko szematyczne, nie jest możliwe odtworzyć wrażenia żywej osobowości.

Wypadek 1. G. W., młody człowiek o typie astenicznym (przytaczam pierwsze wrażenia według protokółu), nieśmiały, zachowanie niepewne, sposób mówienia cichy i niewyraźny, ostatnie słowa zdania prawie połyka. Z pewnym trudem dowiaduję się, że jest on w gimnazjum uczniem średnim, teraz, przed maturą chciałby zasięgnąć porady, jaki zawód powinien obrać. W rozmowie, którą kierować musi doradca, okazało się, że uczeń czuje się w szkole osamotniony, w przeciągu 9 lat nie nawiązał żadnego bliższego kontaktu z kolegami. Staraliśmy się wspólnie zbadać tego przyczynę. Jako syn biednego chłopa, który równocześnie jest górnikiem, musi codziennie pieszo chodzić kilka kilometrów do szkoły i zpoworotem, zresztą żyje na wsi, obcuje tylko z chłopami, i jak mi później podczas drugich odwiedzin wyjaśnił, niektórych wieśniaków nawet polubił, podczas gdy ludzie z miasta, także i jego koledzy, którzy prawie wszyscy pochodzą ze sfer wyższych, są mu wewnętrznie obcy. Na moje pytanie, dlaczego mówi on o sferach wyższych, do których sam przecież jako przyszły akademik należy, jakgdyby to byli ludzie postawieni ponad nim, nie daje żadnej odpowiedzi. Ogromnie się obawia matury, ponieważ nauczyciel łaciny jest bardzo nerwowym człowiekiem, który wybucha gniewem przy złej odpowiedzi. Dlatego badany zawsze się poci, kiedy jest pytany, (w rzeczywistości ma anormalne wydzielanie potu, jak twierdzi lekarz, zresztą jest zdrowy). W czasie wolnym od nauki czyta bardzo wiele, szczególnie pociągają go problemy gospodarcze, czytał książki o kwestjach społecznych i kobiecych. Jego stanowisko względem zawodu jest chwiejne, w ankiecie wybrał cztery zawody, na pierwszem miejscu zawód agronoma, dalej kupca, na trzeciem miejscu ekonomistę, na ostatniem nauczyciela szkoły ludowej. Ponieważ piśmiennie podał motywy w sposób

niewyraźny, pytam go o nie ponownie. Mógłby zapisać się na Wyższe Studjum Rolnicze, ponieważ pochodzi ze wsi. Chciał wybrać Wyższą Szkołę Handlową, aby wyrwać handel z żydowskich rąk (jego ojciec założył we wsi mały sklepik towarów mieszanych i cierpi bardzo z powodu żydowskiej konkurencji). Ekonomja społeczna interesuje go bardzo i w tym celu chciałby studjować prawo, wreszcie podoba mu się też zawód nauczyciela szkoły ludowej. Ponieważ tak dobrze zna duszę chłopską, mógłby chłopom pomagać radą i czynem, a ta rola nadaje się najlepiej dla nauczyciela. Równocześnie ma wątpliwości co do wyboru wszystkich powyższych zawodów. Boi się, by studjum rolnicze nie było dla niego za trudne, także szczególnie odstraszają go stosunki towarzyskie w wyższej uczelni (sami koledzy ze sfery ziemiańskiej, będzie się między nimi czuł poniżony), do handlu jest zbyt nerwowy, do zawodu adwokata potrzebna jest wymowa, czego mu zupełnie brak, do stanu nauczycielskiego posiada za mało cierpliwości.

Opinja szkolna była zwięzła: naogół przeciętny, żadnych szczególnych zamiłowań, ani talentów, wszyscy nauczyciele chwalą jego pilność, wytrwałość, spokojne zachowanie, jest to chłopiec zamknięty i duchowo ociężały, co zdaje się, da się wytłumaczyć jego życiem na wsi. Tylko jeden nauczyciel, który go określił jako szczególnego dziwaka, podał ciekawy przykład: ma on śmieszną obawę przed burzą, niedawno miał z nim kłótnię. Powietrze w klasie było bardzo duszne, więc nauczyciel mimo zbliżającej się burzy otworzył okno, odnośny uczeń szybko je potajemnie zamknął. Kiedy to się powtórzyło dwa razy, nauczyciel krzyknął głośno, że życzy sobie mieć okno otwarte. Przez jakiś czas okno było otwarte, ale skoro zaczęło się łyskać i grzmieć, uczeń nie mógł wytrzymać i zamknął potajemnie okno; nauczyciel udał, że nie widzi.

Teraz doradca zbliża się do punktu, gdzie z roli bardziej receptywnej, od wydobycia możliwie dokładnego obrazu, musi przejść do roli aktywnej. W doradcy tworzy się synteza osobowości — co naturalnie nie jest tu możliwe do odtworzenia — stara się on jakoś wszystkie spostrzeżenia powiązać między sobą, ale zawsze jeszcze brak spokojnego oparcia wśród wiru zjawisk; przynajmniej muszę zgodnie z poczynionemi doświadczeniami przestrzec wyraźnie *przeciwko temu, aby na podstawie samych tylko rozmów* udzielać porad.

Doszedłem do przekonania, że tę podstawę, na której można dalej budować, może stworzyć psychologiczne badanie z pomocą testów. Rozmawiam zatem z młodym człowiekiem o badaniu, zwracając mu uwagę, co zresztą zawsze czynię, że problemy zawodowe, które go dręczą, nie będą mogły być rozwiązane z zewnątrz przez wyniki badania, możemy tylko się starać razem wy-

jaśnić te kwestje, ale nie powinien się spodziewać, że można mu w ten sposób zaoszczędzić wyboru i odpowiedzialności. Mimo to G. W. wyjaśnił, że chciałby się z radością poddać badaniu, ma nadzieję przez to siebie samego lepiej poznać. W jego odpowiedzi można było zauważyć już wcześniej zaobserwowany rys pokory i uniżoności. Zresztą jeżeli u akademików dają się odczuć ślady niedowierzania albo lekceważenia, odstępuję od badań, w tym wypadku naturalnie dopuściłem do ich przeprowadzenia.

Badanie inteligencji dostarczyło ilościowo ważnego wyniku, badany otrzymał jedną z najgorszych not, która nawet wzbudziła wątpliwości, jak w swoich studjach mógł dojść aż do VIII klasy. Prawdopodobnie nauczyciele ze względu na jego pilność i zachowanie się mieli dla niego litość. Także jakościowo są te testy ciekawe: sposób pracy powolny i przesadnie dokładny, w ogólnej orjentacji, w logicznem myśleniu słaby. Tutaj przytaczam tylko najważniejsze wyniki i spostrzeżenia z protokółu badań. W teście szeregów liczbowych *(Poppelreuter-Giese)* wypadł on gorzej niż większość 14-letnich chłopców. Badający przedłużał czas, przeznaczony na rozwiązanie testu, dzięki czemu badany mógł się przyzwyczaić i postępował naprzód, ale bardzo wielkie trudności sprawiało mu oswojenie się z nowem zadaniem, przed każdym testem zadawał dużo pytań, które zawsze świadczyły o braku zaufania do siebie. Po każdym teście mówił pozornie do siebie: „to napewno źle zrobiłem", chociaż niektóre zadania rozwiązał dobrze. Gdzie chodziło o szybkość, tam odnosił zupełną porażkę. Znamienny też był test skojarzeń: niektóre jego rezultaty odbiegały od większości rozwiązań badanych w jego wieku, skojarzenia szły u niego tak dziwaczną drogą, że przez to musiały wyniknąć pewne zahamowania, które w życiu działały na jego szkodę, czyniąc go chwiejnym i niepewnym. Zadziwiająco dobre były jego wyniki w testach dla urzędników biurowych, te testy wymagają dużej dokładności, skupienia na szczegółach, zmysłu porządku i t. d. Dużo poniżej przeciętnej normy wypadł test, który wymagał rozwiązania zadań przyrodniczych i fizycznych, nie w sensie zadania szkolnego, ale pobudzając samodzielne myślenie.

Tak utworzyło się podłoże dla poznania osobowości, szczególnie z punktu widzenia zawodowego. Inteligencja bardzo mała, a więc odradza się studjowanie na wyższych uczelniach, w szczególności na wydziale prawnym i przyrodniczym. Znowu rozpocząłem rozmowę, tym razem wskazując na pozytywne właściwości jego istoty, jego gruntowność i dokładność. Przy tej sposobności znowu charakterystyczne przeżycie. Był nadzwyczaj ciekawy, jak wypadło badanie inteligencji, przypuszczał, że z pewnością bardzo źle i chciał mi to wytłumaczyć. Po pewnem wahaniu wytłumaczył, że

w dniu badania (które było przeprowadzone w klasie jako badanie zbiorowe) zapomniał w domu chustki do nosa, a ponieważ właśnie podczas badania była mu ona potrzebna, poprosił sąsiada, by mu pożyczył chustkę, na co otrzymał odpowiedź, że chustek od nosa się nie pożycza. Następujący potem kompleks łatwo można sobie wyobrazić: znowu odprawa od „wyższych kół towarzyskich". Był tak tem rozstrojony, że test musiał źle wypaść.

A teraz słyszę już głosy przeciwników testów: oto dowód niedorzeczności badań jednostkowych, a tembardziej zbiorowych. Badany znajduje się przypadkowo w niepomyślnym nastroju, a pobieżna psychotechnika wydaje wyrok. Tak jednak w rzeczywistości nie było. Skoro pocieszyłem W. G., dałem mu do zrobienia tę samą próbę w nieco zmienionej formie, osiągnął i teraz prawie ten sam wynik.

W doradcy zawodowym tymczasem skrystalizowała się struktura badanej osobowości. Typ duchowo ociężały, powolny w myśleniu, który ze swoim zmysłem porządku i przesadną dokładnością może się stać przydatnym urzędnikiem. Rozwinęło się w nim poczucie mniejszowartościowości, zaostrzone przez przeciwstawienie miasta i wsi. To spowodowało rozrost ambicji i mogło przynieść szkodę. Taki człowiek może np. na wydziale prawnym łatwo się wykoleić. Wypadek ten odpowiada zresztą dobrze psychologji indywidualnej *Adlera*. Pytałem o pierwsze przeżycie dziecińśtwa, które pozostało w jego pamięci. Badany przypomniał sobie, jak matka nosiła go, jako małe dziecko, na rękach wzdłuż brzegu rzeki tam i zpowrotem. Według wierzeń ludowych należy chore i słabowite dzieci nosić nad wodą, wtedy powracają do zdrowia.

Aby zakończyć opis tego wypadku, wspomnę tylko, że tak młodzieńcem pokierowałem, iż wybrał jednoroczny Kurs dla Urzędników Związków rolniczych współdzielczych, rezugnując ze Studjum Rolniczego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Szczęśliwym trafem było w tym wypadku możliwe także sprawdzenie porady: młody człowiek posłuchał rady. Dwa lata później spotkałem go. Opowiedział mi, że coprawda nie zdał zaraz matury i musiał z powodu łaciny powtarzać VIII klasę, ale obecnie jest ze swego wyboru zawodu zadowolony.

Nie zawsze porady kończą się tak dobrze, niejednokrotnie spotyka się, że ludzie są tak trudni do przeniknięcia, że nie można nieraz oprzeć się poczuciu zagadkowości. Pozwolę sobie przytoczyć przykład.

Tr. W. Czarnooki młodzieniec w wieku 18 lat, o spojrzeniu pochmurnem, nieufnem — pierwsze wrażenie niesympatyczne. Właśnie zdał maturę, ma zamiłowanie do sztuki, uczył się już u malarza, ale ze względów pieniężnych nie chce obrać tego zawodu. Nie ma wyraźnych planów, studjum handlowe mogłoby mu stworzyć niezależny byt, wydaje mu się, że posiada pewne

skłonności do zawodów technicznych, myśli też o gospodarstwie wiejskiem, ponieważ jego rodzice pochodzą ze wsi. W ankiecie wybrał on następujące zawody: 1. przemysłowiec, 2. artysta-malarz, 3. psycholog, 4. historyk, 5. duchowny, 6. urzędnik państwowy — przedziwna mieszanina. Na moją prośbę przyniósł tekę ze szkicami, rysunkami i t. d., które były przychylnie ocenione przez profesora Akademji Sztuk Pięknych. Prace czynią wrażenie czegoś niewspółczesnego, żadnego tchnienia modernizmu, natomiast bardzo dokładna i detaliczna technika rysunku. Jego profil życzeń zawodowych wykazuje mało zgodności z normalnym profilem życzen młodzieży o artystycznych skłonnościach, równie mało z innemi zawodami, jest to rzadko spotykana mieszanina, wybiera np. pracę niesamodzielną wbrew przeciętnym wymaganiom malarzy, zamiast pracy z zapałem woli on wykonywać pracę systematyczną i t. d. Te różnice pozwalają domyślać się natury skomplikowanej. Równie niezwykła jest psychologiczna samoanaliza w ankiecie: u przeważnej większości młodzieży cechy ujemne występują znacznie rzadziej i mniej licznie niż dodatnie, rzecz psychologicznie zrozumiała. Tr. W. osiągnął rekordową ilość cech ujemnych, tak ostro sądził siebie samego.

Objektywne wyniki badania: zdolności techniczne percentyla 65, a więc ponad średnią, wielostronne zainteresowanie techniczne, w konstrukcyjnych zadaniach słabsze, bardzo dobra zdolność wyobraźni przestrzennej, bardzo dokładny w pracy, w problematach matematycznych i logicznych natomiast się gubi. Zadaje zupełnie krótkie lakoniczne pytania, jest pozornie obojętny, ale ze zmarszczonego czoła, zaciśniętych warg można wyczuć napięcie. Z różnych oznak podczas pracy, które za długo byłoby tutaj powtarzać, wysnułem przypuszczenie, że lubił on 1. się maskować, 2. zadawać gwałt swojej naturze. Po każdym skończonym teście w rozmowie zadawał cały szereg pytań, aby się dowiedzieć, do czego dany test może służyć, pytań, które wskazywały na naturę silnie introwersyjną.

Wypadek okazał się szczególnie trudny. Byłem wobec młodego człowieka zupełnie szczery, podzieliłem się z nim wynikami badania i dałem mu do zrozumienia, że mnie nie zmyli jego sztywna, nieprzenikniona natura, podejrzewam bowiem, że pod lodową powłoką szaleją gwałtowne burze, gromadzą się ciężkie problemy życiowe tak, że może zatracić się właściwa linja życia. Nie mogąc żyć dla swej ukochanej sztuki, pragnie zadać gwałt swojej naturze, obrać zawody, które są mu obce, ale przecież powinien zrozumieć, że wybór zawodu na złość, nie światu, ale jemu samemu przyniesie szkodę. Dlaczego postępuje taką krętą drogą, zamiast wybrać właściwą linję? Czy nie byłoby to odprężeniem nerwów, gdyby mógł zająć się przemysłem artystycznym, do czego posiada nietylko talent, ale nadto wrodzoną dokładnością mógłby dużo zdziałać

w grafice, mógłby też znaleźć zajęcie w oddziale tkackich wzorów i w ten sposób uczciwie zarobić na chleb.

Kiedy mówiłem o jego ukrytej walce, uchwyciłem błysk w jego oczach, na chwilę zupełnie się zmienił. Dał też wyraz swojemu zdumieniu, jak potrafiłem tak trafnie określić jego rzeczywisty stan. Naprawdę jest wielkim pesymistą i rzeczywiście dużo przeszedł w życiu, ale też jego życie rodzinne jest tragiczne, rodzice biorą każdy najmniejszy drobiazg straszliwie poważnie, nic dziwnego, że w tej ciężkiej atmosferze nie mógł stać się innym. Nie wypowiadając swego postanowienia, pożegnał się nagle z obietnicą, że przyjdzie jeszcze raz. Rzeczywiście potem przyszedł jeszcze i widziałem w rozmowie, że leży mu coś na sercu. Z trudem to wyjawił: często przychodzi mu na myśl, że może byłby dobrym duchownym, specjalnie pociągają go problemy psychologiczne, jest bardzo uczuciowy (w ankiecie uczuciowość w samoanalizie podkreślił dwa razy) i drżącym głosem zapytał mnie, co o tem myślę. Sądząc, że człowiek o tak niesympatycznym wyglądzie i powikłanym temperamencie może mniej się nadaje na księdza (tembardziej, że także w kwestjach seksualnych był on zupełnie nieprzenikniony), wytłumaczyłem mu, że przedewszystkiem ma się obowiązek obrać drogę w kierunku posiadanych zdolności, i znowu wskazałem na jego talent artystyczny. Kiedy pożegnał się nic nie mówiącem zdaniem, odniosłem wrażenie, że mi się w tym wypadku nie udało uchylić zasłony tej indywidualnej tajemnicy.

Ale dosyć już wypadków poszczególnych, które mógłbym dowolnie mnożyć. Jak się ma rzecz zasadniczo z poradą zawodową maturzystów? Czy istnieją badania psychologiczne dla zawodów akademickich; jak się ustala np. przydatność do zawodu lekarskiego?

Jakaś jednolita metoda albo ustalony środek badania nie istnieje dotąd jeszcze. Ale też życie nie z tej strony zadaje pytanie. *Porada zawodowa dla zawodów akademickich jest czysto osobistą sprawą*, która w każdym wypadku musi być inaczej rozpatrywana i przeprowadzana. Trudno może jest w ogólności orzec, jak się ustala przydatność do zawodu lekarskiego, *ale można i trzeba z tym oto młodym człowiekiem, który tu stoi przede mną i pragnie być lekarzem, omówić jego życzenia, motywy i wątpliwości.*

Doradca o nastawieniu psychologicznem stoi przed jedyną w swoim rodzaju sytuacją, która się może w życiu nigdy nie powtórzy. Przychodzą do niego obcy ludzie i jeżeli potrafi zyskać ich zaufanie, wtedy odpowiadają na jego pytania, podają swe najwewnętrzniejsze przeżycia, jednem słowem chcą dać się poznać. Ta *przedziwna odrębność* położenia tłómaczy, dla-

czego środki, które nieraz w psychologji zawodzą, albo przynajmniej dają powód do zastrzeżeń, właśnie tutaj mogą doprowadzić do celu.

Jest prawdą, że w miarę, jak zaostrza się wnikliwość psychologiczna, a praktyka porady zawodowej się rozszerza, wiele pytań przetwarza się w testy (zasadniczo testy należy uważać za pytania), ale to są tylko środki, które muszą być do każdego poszczególnego wypadku przystosowane. Myśl, żeby wszystkie te pytania można było znormalizować i objąć niemi całą młodzież szkoły średniej, znajdującą się w obrębie danej poradni, kryje w sobie pewne niebezpieczeństwo. Nie można ustalić „jedynej wypróbowanej metody porady zawodowej", natomiast każda psychologiczna teorja jest dobra dla doradcy zawodowego indywidualna psychologja, psychoanaliza, metody psychjatryczno-kliniczne, i t. d. mogą oddać niekiedy nieocenione usługi, często problemy charakteru i temperamentu znaczą więcej niż badanie przydatności. Ale najważniejsza jest intuicyjna twórcza znajomość ludzi, bez której nie można dać żadnej istotnej porady. Przed jednem tylko niebezpieczeństwem należy przestrzec: jeżeli się wyrzeka objektywnych wyników wywiadów i badań, a opiera się na jakiejś jednej psychologicznej, względnie charakterologicznej teorji, wtedy błędy stają się nieuniknione.

Podzieliłem się tutaj kilkoma kwestjami z całego kompleksu porady zawodowej dla abiturjentów, były to raczej próby aniżeli wiedza, oparta na pewnych podstawach. Niech mi wolno będzie zakończyć słowami sławnego matematyka i filozofa, *Poincaré,* który mówiąc o naszej ograniczonej wiedzy astronomicznej o świecie, przeprowadza piękne porównanie między astronomiczną mechaniką a błyskawicami, które przeszywają wszechświat. Może właśnie nasze ankiety, rozmowy, testy są takiemi błyskawicami, które na kilka sekund oświecają ciemną przepaść ludzkiej duszy. Wprawdzie to mało, ale jest to niemal wszystko, co możemy zrobić...

EWA RYBICKA.

Próba zastosowania testu wiadomości z historji Polski dla klasy I-ej gimnazjum.

(Z Zakładu Psychologji Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego. Kierownik Prof. Dr. St. Baley).

Zakład Psychologji Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego prowadził w ubiegłym roku szkolnym (1930/31) pracę psychologa szkolnego na terenie kilku szkół warszawskich. Podczas dyskusji nad programem pracy psychologa w szkole wypłynęła sprawa testów wiadomości, zwanych także testami pedagogicznemi, które są środkiem badania wiadomości szkolnych uczniów, szeroko stosowanym w Stanach Zjednoczonych A. P., a ostatnio także w Republikach Sowieckich. Jest to sprawa niezmiernie ważna w pierwszym rzędzie dla szkoły, sprawą tą zajmowano się u nas dotychczas bardzo mało [1]).

Uważaliśmy, że jednem z najważniejszych zadań psychologa szkolnego powinno być układanie (wspólnie z nauczycielstwem) i stosowanie testów wiadomości, gdyż mogą one szkole przynieść realne korzyści. Metoda testów daje wyniki objektywne, ścisłe, wyrażone liczbowo, a więc dające się łatwo zestawiać i porównywać. Dzięki niej zdobywamy objektywną miarę wiadomości dziecka, co pozwala nam porównać jego postępy z postępami innych dzieci tego samego wieku, względnie postępy jednej klasy z postępami innej. Pozwala ona też na porównanie wyników pracy różnych nauczycieli i różnych szkół, jasne zdanie sobie sprawy ze

[1]) Porównaj książkę *M. Grzywak-Kaczyńskiej:* „Próby zastosowania testów", Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1931, w której się omawia pierwsze w Polsce próby zastosowania na większą skalę testów wiadomości szkolnych.

W najbliższym czasie wyjdzie z druku książka *Buckinghama:* „Praca badawcza na terenie szkoły", tłumaczona zbiorowo pod kierunkiem prof. *S. Baleya,* gdzie czytelnik znajdzie dokładne omówienie różnych rodzajów testów pedagogicznych.

słabych i mocnych stron danej szkoły i w konsekwencji tego odpowiednie pokierowanie pracą tak, by dawała ona jak najlepsze wyniki.

Próbę zastosowania testu wiadomości z historji Polski na poziomie I klasy gimnazjum (co odpowiada programowi V oddziału szkoły powszechnej) przeprowadziliśmy w końcu ubiegłego roku szkolnego w dwóch gimnazjach warszawskich: jednem żeńskiem i jednem męskiem.

Przy układaniu testu posługiwałam się wzorami amerykańskiemi, korzystając ze wskazówek i pomocy prof. *St. Baleya.* W testach pedagogicznych stosuje się w Ameryce dwie metody: 1) metodę odtwarzania (the recall test), lub 2) metodę odpoznania (the recognition test). O metodzie odtwarzania mówimy wówczas, gdy test badający wiedzę ucznia każe mu o d t w o r z y ć to, co słyszał, lub czego się nauczył. W pracy szkolnej odwołujemy się prawie zawsze do tej metody. Metoda odpoznania, częściej stosowana w testach pedagogicznych, żąda od badanego jedynie o d p o z n a n i a trafnej odpowiedzi wśród kilku podanych. Jeżeli zapytamy ucznia: „W czasie panowania którego króla Polska przyjęła chrzest?" — będzie to metoda odtwarzania. Jeżeli natomiast sformułujemy to samo pytanie inaczej: „Polska przyjęła chrzest za czasów . . . . ", zostawiając w odpowiedniem miejscu zdania lukę, a równocześnie podamy szereg imion królów, z których trzeba wybrać jedynie tego właśnie, za którego czasów Polska przyjęła chrzest, będzie to metoda odpoznania. Metoda odpoznania ma tę wyższość nad metodą odtwarzania, że badany traci o wiele mniej czasu na danie odpowiedzi, gdyż nie potrzebuje jej wypisywać, lecz tylko ją podkreśla, względnie zaznacza w jakiś inny umówiony sposób. Następnie o wiele łatwiejsza jest tu ocena, gdyż przy metodzie odtwarzania odpowiedź bywa często pół lub ćwierć-dobra, czego niema przy metodzie pierwszej.

W naszych badaniach zastosowaliśmy metodę odpoznania, podając dziecku zdania, zawierające luki, których ono nie wypełniało z pamięci, a tylko mając podany szereg gotowych odpowiedzi kolejno ponumerowanych, winno było wybrać odpowiedź najlepszą i numer tej odpowiedzi wstawić w ową lukę. Jako przykłady tej techniki posłużyć mogą w podanem poniżej zestawieniu stosowane przez nas testy (16), (17), (18), (19), (20), (21), (22), (23), (patrz poniżej str. 175 i 176, numery umieszczone w nawiasach).

Oprócz formy zdań z lukami stosowaliśmy metodę odpoznania w innej jeszcze formie, zwanej metodą d o b i e r a n i a. Jako przykłady tej techniki w naszym zespole testowym służyć mogą testy od (1) do (15) (patrz poniżej str. 175, numery umieszczone w nawiasach).

Przytoczymy teraz stosowany przez nas zespół testowy w całości.

I.

1. Konrad Mazowiecki	(1) [1] ——— Zdobycie Kijowa
2. Lech	(2) ——— Chrzest Polski
3. Bolesław Krzywousty	(3) ——— Podbicie i nawrócenie Pomorza
4. Władysław Łokietek	(4) ——— Założenie Gniezna
5. Mieszko Pierwszy	(5) ——— Sprowadzenie Krzyżaków do Polski
6. Kazimierz Odnowiciel	
7. Bolesław Chrobry	

II.

1. Władysław Łokietek	(6) ——— Bitwa pod Legnicą
2. Kazimierz Odnowiciel	(7) ——— Statuty Wiślickie
3. Władysław Jagiełło	(8) ——— Odnowienie Uniwersytetu Krakowskiego
4. Zawisza Czarny	(9) ——— Bitwa pod Płowcami
5. Henryk Pobożny	(10) ——— Chrzest Litwy
6. Kazimierz Wielki	
7. Królowa Jadwiga	

III.

1. Władysław Łokietek	(11) ——— Polska murowana
2. Wielki Mistrz Krzyżacki Ulryk	(12) ——— Zabójstwo św. Stanisława
3. Kazimierz Wielki	(13) ——— Podział Polski na dzielnice
4. Bolesław Śmiały	(14) ——— Bitwa pod Grunwaldem
5. Święta Kinga	(15) ——— Odkrycie żup solnych w Wieliczce
6. Bolesław Krzywousty	
7. Mieszko II.	

IV.

(16) Unja Horodelska przyniosła Polsce ————————

1. Utratę Pomorza
2. Łączność z Litwą
3. Założenie Uniwersytetu w Krakowie
4. Pokój z Krzyżakami
5. Powstanie nowej dynastji królewskiej

V.

(17) Zakony w Polsce średniowiecznej zajmowały się ————————

1. przepisywaniem ksiąg
2. walką z najeźdźcami
3. zakładaniem wzorowych gospodarstw rolnych
4. służbą na dworach królewskich
5. budowaniem kościołów i klasztorów
6. wznoszeniem grodów warownych
7. sprawami politycznemi
8. handlem

[1] Numery, podawane w nawiasach, oznaczają kolejność zadań. W samym teście ich niema, zamieściliśmy je dodatkowo dla orjentacji czytelnika.

VI.

(18) Statuty wiślickie były ――――――
1. przywilejem nadanym rycerstwu
2. aktem łączącym Litwę z Polską
3. przywilejem nadanym miastom
4. Pierwszym zbiorem praw obowiązujących w Polsce
5. dekretem wydanym przez papieża

VII.

(19) Bitwa pod Grunwaldem przyniosła Polsce ――――――
1. przyłączenie Pomorza
2. utratę niepodległości
3. klęskę Krzyżaków
4. zmianę dynastji panującej
5. nową wiarę
6. pokonanie Tatarów

VIII.

(20) Zawisza Czarny był to: ――――――
1. mistrz krzyżacki
2. sławny rycerz polski
3. uczony mnich
4. król polski
5. wielki książę litewski

IX.

(21) Królem chłopków nazywano ――――――
1. Kazimierza Odnowiciela
2. Władysława Łokietka
3. Bolesława Chrobrego
4. Kazimierza Wielkiego
5. Władysława Jagiełłę

X.

(22) Cech jest to nazwa ――――――
1. pewnego zakonu, zajmującego się oświatą
2. związku rycerskiego za czasów Bolesława Chrobrego
3. trupy wędrownych aktorów
4. przywileju, jaki król Kazimierz Wielki nadał chłopom
5. związku, obejmującego rzemieślników pewnego zawodu

XI.

(23) Herb jest to ――――――
1. rodzaj obuwia noszonego w średniowieczu
2. chorągiew krzyżacka zdobyta pod Grunwaldem
3. godło rodów rycerskich
4. oznaka władzy królewskiej
5. naczynie kryształowe do wina.

W pierwszej części zespołu testowego (obejmującej 15 zadań) mamy z prawej strony wymienione różne zdarzenia historyczne, z lewej zaś osobistości, które mogą pozostawać w jakimś związku z temi zdarzeniami. Osobistości te są oznaczone kolejnemi numerami. Zadanie polega na tem, by dobrać do każdego faktu osobistość, która pozostaje w najbliższym związku z danym faktem i wpisać na kreskach jej porządkowy numer. Przytem osobistości historycznych podaje się w każdej grupie więcej niż zdarzeń poto, aby każdy dobór był jednakowo trudny. Jeżeli byłaby podana ta sama ilość osób co zdarzeń, to np. przy pięciu osobistościach i pięciu zdarzeniach dziecko mogłoby dobrać numery do czterech dla niego najłatwiejszych, a przy ostatniem wpisać numer, który pozostał — nie zastanawiając się nad trafnością tego doboru.

Struktura drugiej części zespołu testowego (obejmująca dalszych 8 zadań) była już poprzednio omawiana (por. str. 174).

Z punktu widzenia treści możemy wyróżnić w przytoczonym zespole testowym dwa rodzaje zadań: rodzaj pierwszy — to większa grupa, złożona z 17 zadań. Można ją nazwać grupą zadań p a m i ę c i o w y c h. Przy rozwiązywaniu tych zadań działa głównie pamięć, do poprawnego ich rozwiązania trzeba zapamiętać pewną ilość faktów historycznych łącznie z osobistościami, które w tych faktach odgrywały pewną rolę. Do tej grupy należy pierwszych 15 zadań oraz zadanie 20 i 21.

Druga grupa zadań odwołuje się nietylko do pamięci. Do poprawnego rozwiązania pytań z tej grupy dziecko musi — oprócz zapamiętania pewnej ilości zdarzeń — r o z u m o w a ć. Musi rozumieć znaczenie zdarzeń i umieć znaleźć ich przyczynowe powiązanie. Należą tu zadania: 16, 17, 18, 19, 22 i 23.

Największą trudnością przy układaniu tego rodzaju testu jest takie jego skonstruowanie, by objął całość wiedzy dziecka z danego okresu z przedmiotu, który ma być poddany badaniu. Spotykamy tu tę samą trudność, jaką mamy przy zwykłych egzaminach: w krótkim czasie, zapomocą niezbyt wielkiej liczby pytań, chcemy zbadać całość wiedzy dziecka z danego przedmiotu. Psychologowie amerykańscy zagadnienie to starają się rozwiązać w ten sposób, iż tworzą zespół testów, zawierający ogromną ilość zadań, często powyżej 100. Ponieważ przy stosowaniu metody odpoznania zadania mogą być rozwiązane bardzo szybko, udaje się na tej drodze w ciągu krótkiego czasu zbadać w przybliżeniu całokształt wiedzy dziecka w danym zakresie.

Ponieważ w naszym wypadku szło nam tylko o przeprowadzenie pewnej próby, więc przy układaniu testu nie staraliśmy się o szczegółowe wyczerpanie materjału, lecz mając zamiar poprzestać na ogólnej orjentacji, postąpiliśmy w ten sposób, iż ułożyliśmy na podstawie obowiązującego podręcznika historji *Jana*

Dąbrowskiego p. t. „Wiadomości z dziejów Polski" tom I-y szereg pytań, starając się, by objęły one mniej więcej wszystkie ważniejsze fakty, które powinno zapamiętać dziecko przez ciąg klasy I-ej.

Test przeprowadzono zbiorowo. Przed rozpoczęciem badania nie uprzedzałam dzieci, że będzie to próba, związana z nauką historji, by nie zniechęcać tych, które tej lekcji nie lubią.

Po wejściu do klasy, zapowiadałam: „Za chwilę rozdam wam kartki, na których będzie szereg zagadek. Wy będziecie te zagadki rozwiązywali. Teraz przerobimy razem kilka zagadek podobnych do tych, jakie znajdziecie na kartkach". Poczem pisałam na tablicy przykład:

1. Kazimierz Wielki.	Założenie Arcybiskupstwa w Gnieźnie.
2. Ludwik Węgierski.	Założenie Uniwersytetu w Krakowie.
3. Władysław Jagiełło.	Unja Horodelska.
4. Bolesław Chrobry.	

wyjaśniając go równocześnie w sposób, który w przybliżeniu brzmiał następująco: „Tu po lewej stronie wypisałam imiona królów, każdy z królów jest oznaczony numerem, a po prawej stronie różne zdarzenia. Na tych kreskach trzeba wpisać numer, który tam najlepiej pasuje. A więc na pierwszej kresce, obok „założenia Arcybiskupstwa w Gnieźnie" wpiszemy numer 4, to znaczy Bolesław Chrobry, gdyż Bolesław Chrobry założył Arcybiskupstwo w Gnieźnie. Na drugiej kresce wpiszemy numer 1, bo Kazimierz Wielki założył Uniwersytet w Krakowie, wreszcie na trzeciej kresce wpiszemy numer 3, bo Unja Horodelska była za czasów Władysława Jagiełły. Jeden numer (2) pozostaje — nie wpisujemy go nigdzie. W tem zadaniu trzeba więc dobrać odpowiednie osoby do zdarzeń, które są napisane po prawej stronie i numery stojące obok tych osób wpisać na kreskach. Czy wszyscy rozumieją? (Jeśli któreś dziecko nie rozumiało, tłumaczyłam przykład jeszcze raz).

A teraz jeszcze jedna zagadka: (wypisywałam na tablicy następujący przykład):

Święty Wojciech wsławił się:

1. Wielkiem męstwem w bitwach.
2. Wznoszeniem wspaniałych kościołów.
3. Nawracaniem pogan.
4. Malowaniem pięknych obrazów.

Który z tych numerów trzeba wpisać na kresce? (pewna część dzieci odpowiadała: „trzeci"), tak, numer 3, bo święty Wojciech wsławił się nawracaniem pogan. Czy jeszcze jakiś numer można wpisać na tej kresce? Czy pasuje dobrze coś innego? (dzieci odpowiadały: „nie"). Tak, dobrze, możemy tu wpisać tylko numer 3, bo święty Wojciech nie wsławił się męstwem w bitwach, nie wznosił wspaniałych kościołów, ani nie malował pięknych obrazów, tylko nawracał pogan. W zadaniach, które znajdziecie na kartkach, może się tak zdarzyć, że kilka numerów będzie dobrze pasować, nie koniecznie zawsze musi być tylko jeden numer. Czy wszyscy rozumieją? (jeśli któreś dziecko zgłaszało się, że nie rozumie, objaśniałam przykład jeszcze raz).

Jeszcze jedna zagadka:
(wypisywałam na tablicy następujący przykład):

Oszczep był to:
1. Rodzaj narzędzia używanego przez rolników.
2. Strój noszony przez błazna.
3. Rodzaj broni.

Który numer wpiszecie na kresce? (Dzieci odpowiadały: „trzeci") tak, dobrze, musimy tu wpisać numer 3, bo oszczep był to rodzaj broni, a nie był to ani strój, noszony przez błazna, ani narzędzie, używane przez rolników. Czy wszyscy rozumieją?"

Po przerobieniu tych przykładów naogół wszystkie dzieci rozumiały dobrze, w jaki sposób należy rozwiązywać zadania. Trzeba jeszcze było upewnić się o tem, pytając na końcu: „Czy wszyscy rozumieją, jak trzeba te zagadki rozwiązywać? Czy ktoś nie ma jakichś zapytań? Po rozdaniu kartek i rozpoczęciu pracy żadnych pytań zadawać nie wolno". Poczem rozdawałam badanym kartki z wydrukowanym tekstem odwrócone niezadrukowaną stroną do góry, zapowiadając: „Kartek nie wolno odwracać na drugą stronę dopóty, dopóki nie powiem „już". Na kartkach polecałam napisać imię, nazwisko, dokładną datę urodzenia (dzień w miesiącu, miesiąc i rok) oraz datę przeprowadzenia próby. Gdy wszystkie dzieci skończyły podpisywać, mówiłam. „Kiedy powiem „już" — wszyscy razem odwrócicie kartki i zobaczycie tam szereg zadań, podobnych do tych, które z wami przerabiałam na tablicy. Będziecie zadania te rozwiązywać pokolei tak, jak one są napisane. Kiedy skończycie zadania wydrukowane na jednej kartce, przejdziecie nie zatrzymując się do zadań na drugiej kartce. Rozwiązujcie je uważnie, nie śpiesząc się, czasu macie dużo, każdy może rozwiązywać dotąd, dopóki nie skończy. Nie trzeba się jednak zatrzymywać zbyt długo. Jeśli którejś zagadki nie potraficie rozwiązać, przejdźcie do następnych, a do tej wrócicie po skończeniu wszystkiego. Kiedy ktoś skończy rozwiązywać wszystkie zadania, odwraca odrazu kartki na drugą stronę i podnosi rękę do góry. Pamiętajcie, że w czasie rozwiązywania nie wolno nic mówić, ani zadawać żadnych pytań. Weźcie ołówki do rąk, j u ż, odwracamy kartki, zaczynamy rozwiązywać zadania".

W czasie rozwiązywania testu zwracałam uwagę, by dzieci nie porozumiewały się między sobą, nie odpisywały od siebie odpowiedzi, a w miarę jak dzieci kończyły rozwiązywać test (podnosiły ręce), zbierałam kartki testowe.

Przeprowadzenie testu wraz z instrukcją trwało około 15-tu minut.

Zbadawszy w ten sposób, jak już nadmieniłam, dwie pierwsze klasy: męską i żeńską, otrzymałam ogółem 71 odpowiedzi, 35 z klasy żeńskiej, 36 z klasy męskiej.

Ocenialiśmy odpowiedzi w punktach. Za każde dobrze rozwiązane zadanie dawaliśmy jeden punkt. Tylko w zadaniu 17-em można było otrzymać $^1/_3$ punktu, $^2/_3$ punktu i cały punkt, gdyż całkowitą dobrą odpowiedź stanowi w tem zadaniu wymienienie trzech numerów, a niektóre dzieci rozwiązywały trafnie tylko dwa, lub jeden numer.

Uzyskane w ten sposób wyniki spercentylowałam oddzielnie dla chłopców i dziewcząt. Uwidocznia je poniższa tabela (patrz str. 180).

Test wiadomości z historji dla I kl. gimn.
Percentyle

Ilość punktów	Percentyle		Ilość punktów	Percentyle	
	Dziewcz. (35 bad.)	Chłopcy (36 bad.)		Dziewcz. (35 bad.)	Chłopcy (36 bad.)
6	1,4	—	$18^2/_3$	59	—
$8^2/_3$	4	—	19	64	46
$10^2/_3$	7	—	$19^1/_3$	70	54
$11^2/_3$	10	—	$19^2/_3$	74	—
13	13	—	20	—	57
14	16	—	$20^1/_3$	79	60
$14^2/_3$	19	—	$20^2/_3$	81	64
15	—	2,8	21	86	70
16	21	7	$21^1/_3$	—	76
$16^2/_3$	26	10	$21^2/_3$	—	82
17	36	15	22	93	86
$17^1/_3$	44	22	$22^1/_3$	98,5	—
$17^2/_3$	47	26	$22^2/_3$	—	91
18	53	32	23	—	97
$18^1/_3$	—	38			

Pierwszą rzeczą, która odrazu rzuca się w oczy, jest różnica między wynikami chłopców i dziewcząt. Średnia arytmetyczna ilości osiągniętych punktów jest dla dziewcząt 17,36, dla chłopców 19,37. Minimalna ilość otrzymanych punktów jest dla dziewcząt 6, dla chłopców 15, maksymalna — dla dziewcząt 22 i $^1/_3$, dla chłopców 23 (największa możliwa ilość punktów). Widzimy więc, że rezultaty lepsze wykazali chłopcy. Nie możemy z tego wyciągać żadnych ogólniejszych wniosków, gdyż liczba badanych była zbyt mała; badanie nasze w każdym razie pozwala nam jednak stwierdzić, że klasa I szkoły męskiej, którą badaliśmy, jest nogół lepiej przygotowana z historji Polski, niż badana przez nas klasa I szkoły żeńskiej. Mogły na to wpłynąć w dużej mierze warunki lokalne. Dopiero po zbadaniu większej ilości szkół, moglibyśmy wyciągać wnioski ogólniejszej natury.

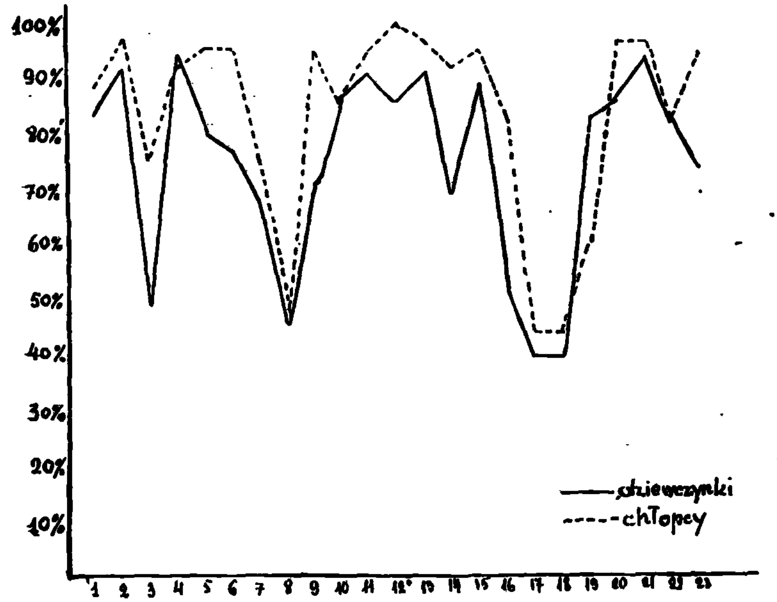
Przechodzimy teraz do dokładniejszej analizy testu na podstawie otrzymanych odpowiedzi.

Aby dokładnie zdać sobie sprawę, jakie trudności nasunęły dzieciom poszczególne zadania, obliczyliśmy procent dobrych odpowiedzi na poszczególne pytania. Obliczenie to przedstawia wykres nr. 1, (patrz str. 181).

Z wykresu tego widzimy, iż jedno tylko pytanie, a mianowicie: zabójstwo św. Stanisława (12) osiąga 100% trafnych odpowiedzi i to tylko u chłopców; u dziewcząt natomiast niema takiego pytania, na któreby wszystkie trafnie odpowiedziały. Z drugiej strony jednak wiele zadań osiąga, zwłaszcza u chłopów, powyżej 90% trafnych rozwiązań.

Procent
dobrych
odpow.

Wykres Nr. 1.



Kolejne numery pytań
(patrz numery w nawiasach w przytoczonej treści testu).

W trzech punktach wykresu widzimy gwałtowne obniżenie procentu dobrych odpowiedzi. Pierwsze odnosi się do zadania 3, jest to pytanie o podbicie i nawrócenie Pomorza. Natrafiamy tu zatem na fakt, którego należyte pamięciowe opanowanie sprawiało dzieciom trudność i to zarówno dziewczętom jak chłopcom. Drugie obniżenie widzimy przy zadaniu 8: „Odnowienie Uniwersytetu Krakowskiego”, ten mały procent dobrych odpowiedzi daje się wytłumaczyć umieszczeniem w tej samej grupie powyższego pytania i pytania o Chrzest Litwy. Dzieci nie wiedzą dobrze, z którym z tych dwu faktów połączyć osobę Władysława Jagiełły, a z którym osobę Królowej Jadwigi. Ze względu na to, że rzeczy te łatwo było ze sobą pomieszać, zdecydowaliśmy się uznać także za dobre rozwiązanie i wtedy, gdy dziecko w odpowiedzi na któreś z tych zadań wymieniło numery 3 i 5 (Władysław Jagiełło i Królowa Jadwiga) równocześnie. Umieszczenie tych dwu osób w jednej grupie zadań jest, jak się okazało, wadą testu — wprowadza bowiem trudności przy ocenie. Na obniżenie procentu dobrych odpowiedzi wpływa tu jeszcze pomieszanie faktu „odnowienia Uniwersytetu Krakowskie-

go" z założeniem tego Uniwersytetu. Jest pewna ilość dzieci (zresztą niewielka), która łączy fakt odnowienia Uniwersytetu Krakowskiego z osobą Kazimierza Wielkiego, myśląc prawdopodobnie o założeniu Uniwersytetu. Trzecie obniżenie widzimy przy pytaniach 16, 17 18, i 19 zarówno u chłopców, jak u dziewcząt. Są to pytania, które zaliczyliśmy do grupy pytań „rozumowych". Świadczyłoby ono o tem, że dzieci naogół lepiej opanowały pamięciowe fakty, aniżeli nauczyły się rozumować na przerobionym materjale. Chcąc znaleźć potwierdzenie tego przypuszczenia, obliczyliśmy średni procent dobrych odpowiedzi dla grupy zadań pamięciowych i rozumowych. U dziewcząt dobrych rozwiązań pytań pamięciowych jest 79%, rozumowych — 48%, u chłopców dobre rozwiązania pytań pamięciowych stanowią 89%, rozumowe — 58%. Widzimy ogromną różnicę na niekorzyść pytań rozumowych. Wyniki te zdają się potwierdzać znany fakt przerostu materjału pamięciowego w obecnych szkołach średnich.

Interesująca jest analiza pytań, przy których istnieją duże rozbieżności w procencie dobrych odpowiedzi między dziewczętami a chłopcami. Jeśli przyjrzymy się temu bliżej, zauważymy, że chłopcy osiągają znacznie wyższy procent dobrych rozwiązań przy pytaniach mających związek z wojną. Pytania te są to: podbicie i nawrócenie Pomorza (nr. 3), bitwa pod Legnicą (nr. 5), bitwa pod Płowcami (nr. 9), zabójstwo św. Stanisława (nr. 12), bitwa pod Grunwaldem (nr. 14), Zawisza Czarny (nr. 20), z pytań rozumowych: znowu bitwa pod Grunwaldem (nr. 19), oraz pytanie dotyczące herbu (nr. 23). Świadczy to o różnych zainteresowaniach chłopców i dziewcząt. Chłopcy interesują się walką i zagadnieniami z nią związanemi, lepiej też umieją odpowiednie fakty z historji.

Zastanówmy się teraz chwilę nad tem, w jakim stosunku pozostaje stopień trudności naszego testu do poziomu wiedzy klas pierwszych, które badaliśmy. Przyjmuje się w badaniach psychologicznych, że jeśli 75% dzieci rozwiązuje próbę, jest ona odpowiednia dla danego poziomu. Obliczyliśmy (co uwidocznione jest na wykresie Nr. 1), jaki procent dobrych rozwiązań otrzymaliśmy dla każdego pytania, a następnie, jaki jest średni procent dobrych rozwiązań dla jednego zadania w naszym teście. U chłopców wynosi on 83,7%, u dziewcząt — 75%. Widzimy więc, że dla dziewcząt test ten ma normalny stopień trudności, dla chłopców jest on zbyt łatwy. Nie można z tego wysnuwać żadnych dalej idących wniosków, gdyż liczba badanych jest zbyt mała, mogły tu wpłynąć jakieś czynniki przypadkowe: np. to, że jedna z tych dwu klas miała lepszego nauczyciela, lub była klasą zdolniejszą (przeciętnie) niż

druga. Dopiero po przeprowadzeniu badań na liczniejszym materjale, możnaby wyprowadzać ostateczne wnioski — naogół wydaje się, że test jest nieco za łatwy, co należy wziąć pod uwagę przy ewentualnych dalszych przeróbkach testu.

Pozostaje do omówienia porównanie wyników badania naszym testem ze stopniami z historji Polski, jakie badani uczniowie osiągnęli w szkole. Porównując te wyniki, zauważyliśmy, że klasa żeńska, której wyniki badania testem wiadomości były o wiele gorsze, niż wyniki klasy męskiej, ma stopnie z historji o wiele lepsze. Średni stopień roczny z historji w klasie żeńskiej jest 3,80, w klasie męskiej 3,39. W klasie męskiej są trzy stopnie niedostateczne w ocenie rocznej, w klasie żeńskiej niema ani jednego stopnia niedostatecznego. Świadczy to o tem, jak zupełnie inną wartość mają stopnie w różnych szkołach, poprostu jeden stopień oznacza zupełnie co innego, stawiany przez różnych nauczycieli. To ogromnie utrudnia porównywanie wyników i nie pozwala wyciągać żadnych wniosków, ale wykazuje równocześnie wielką potrzebę stosowania w szkole testów pedagogicznych, które dają ocenę objektywną i ścisłą.

Dla porównania ocen szkolnych z wynikami testu obliczyliśmy korelację między rangami ze średniej oceny na wszystkie okresy każdego ucznia a rangami z ilości punktów, otrzymanych przy rozwiązaniu testu. Współczynnik korelacji wynosi dla klasy żeńskiej 0,187, dla klasy męskiej 0,03. Jest to współczynnik niespodziewanie mały — ocena szkolna z wynikami testu pozostaje w minimalnej, choć nie ujemnej, korelacji. Jak ten fakt wytłumaczyć? Jest to bardzo trudne. Po pierwsze należy wziąć pod uwagę niewielką ilość wyników, na jakich się opieramy. Przy większej ilości sprawa ta mogłaby przedstawiać się inaczej. Po drugie mogło tu jeszcze wpłynąć i to, że test bada jedynie faktycznie wiadomości, a nie żąda wypowiadania się w formie słownej, co przy „pytaniu" w szkole ma duży wpływ na stopnie: uczeń, który potrafi swoje wiadomości ubrać w ładną formę słowną, ma większe dane na to, by otrzymać lepszy stopień, niż uczeń, mający tę samą wiedzę, a nie umiejący się wysłowić.

W dyskusji nad stosunkiem ocen szkolnych do wyników badania naszym testem prof. *Baley* wysunął możliwość innego jeszcze tłumaczenia tego zjawiska. Mianowicie możnaby przyjąć, że po pewnym okresie czasu (badaliśmy w końcu roku wiadomości, nabyte w przeciągu całego roku szkolnego), poziom wiadomości szkolnych niweluje się do pewnej średniej miary. I tak zdarza się naprzykład, iż w kilka lat po skończeniu szkoły średniej zakres wiadomości z danego przedmiotu ucznia, który miał w szkole z tego

przedmiotu stopień najlepszy, nie różni się prawie od zakresu wiadomości ucznia, który miał stopień gorszy. Ta niwelacja mogła zaznaczyć się ewentualnie już w naszej próbie. Uczenice czy uczniowie, którzy na podstawie stopni z całego roku nauki byli najlepszymi, lub najgorszymi — zbadani przy końcu roku z wiadomości całorocznych, wykazują tendencję do zacierania różnic. W ten sposób możnaby tłumaczyć ten, tak nieznaczny, współczynnik korelacji.

Byłoby może rzeczą interesującą szukać potwierdzenia tej hipotezy na większym materjale i odnośnie do różnych przedmiotów szkolnych.

Głosy dyskusyjne i sprawozdawcze

K. MIKULSKI.

ODPOWIEDŹ NA RECENZJĘ P. D-RA B. ZAWADZKIEGO.

Wdzięczny jestem p. dr. *Zawadzkiemu* za krytyczne jego uwagi nad mojem sprawozdaniem: Badania psychologiczne w szkole średniej. Niemniej nie ze wszystkiemi zarzutami sz. Recenzenta mogę się zgodzić. I tak p. dr. *Zawadzki* uważa, że samo pytanie, kto ma być psychologiem szkolnym, jest równie dziwne, jak pytanie, kto ma być lekarzem szkolnym. Przy omawianiu tego zagadnienia wyraźnie jednak podkreślam, że wykształcenie psychologa szkolnego powinno być specjalnie psychologiczne, co dotyczy również lekarzy-psychologów szkolnych. Na stronie 11 sprawozdania wspominam również o specjalnym kursie psychologji praktycznej dla lekarzy, pragnących prowadzić badania psychologiczne w szkole. A i w pytaniu: „kto ma być lekarzem szkolnym" nie kryje się odpowiedź, jak o tem sądzi Sz. Recenzent. Bowiem lekarzem szkolnym może być specjalista pedjatra, neurolog, psychjatra, internista i t. d. Dopiero w pytaniu, kto ma być psychologiem lub lekarzem wogóle (a nie psychologiem lub lekarzem s z k o l n y m) kryje się odpowiedź: ten co ma za sobą studja psychologiczne czy lekarskie, plus zamiłowanie zawodu. Ale tego rodzaju pytań nie stawiałem.

Zagadnienie, kto ma być psychologiem szkolnym, nie jest więc dziwne nawet w rozprawie psychologicznej i domaga się rozwiązania tak samo, jak np. zagadnienie, kto ma być psychotechnikiem: czy lekarz, czy inżynier, czy prawnik, czy też tylko dyplomowany psycholog. Oczywiście i w psychotechnice wymagane jest wykształcenie psychologiczne, ale czy koniecznie poparte doktoratem psychologji? Chyba że tego rodzaju ograniczenia byłyby zbyt daleko idące, a dąży do nich Sz. Recenzent odnośnie do stanowisk psychologów szkolnych, co w recenzji łatwo wyczytać.

Sz. Recenzent dyskwalifikuje mnie jako psychologa, uważając, że „zwłaszcza dla młodego lekarza niemożliwe jest gruntowne opanowanie dwóch tak rozległych dziedzin (psychologja i psychjatrja)" i że można być „tęgim psychjatrą a bardzo niedokładnie orjentować się w psychologji".

Nie będę tu cytował znanych aforyzmów jak np.: „medicus nemo nisi psychologus", czy też: „nie będzie dobrym lekarzem ten, kto nie zna duszy swego pacjenta", wskażę jedynie na to, że psychologja jest jedną z podstaw psychjatrji, a dla psychologa szkolnego nie jest konieczna

wszechstronna znajomość psychologji, która to znajomość dopiero decyduje o tytule psychologa w sensie naukowym, do czego oczywiście nie mogę mieć pretensji. Natomiast stanowisko i tytuł psychologa s z k o l n e g o, tytuł zresztą niezbyt udatny, niechże raczej dotyczy psychologów szkolnych o przyrodniczem nastawieniu umysłu, a takimi mogą być lekarze psychologicznie wyszkoleni. Inne argumenty, przemawiające za tego rodzaju koncepcją, przedstawiłem w swem sprawozdaniu [1]).

Zresztą w poglądach na tę sprawę nie czuję się osamotniony. Niektórzy badacze wspominają o konieczności wprowadzenia na teren szkolny lekarzy-psychohigjenistów, psychoterapeutów. Współpraca bowiem psychologa szkolnego-nielekarza z lekarzem szkolnym wprawdzie zawsze powinna mieć miejsce, ale w szkołach liczebnie wielkich, będzie ona nieraz iluzoryczną ze względu na i tak duże przepracowanie lekarzy szkolnych.

Inne zarzuty Sz. Recenzenta dotyczą rozdziału o wyborze metody. I tu zgadzam się z zarzutem co do zbyt ogólnikowej nazwy „metoda". Ograniczyłem się do wyżej podanych kierunków dlatego, że nie widzę potrzeby oparcia się na typizacji *Junga,* czy *Jaenscha,* jak też np. konieczności podziału na sympatykotoników czy wagotoników, co z punktu widzenia naukowego byłoby może i ciekawe. Hipnozę bałbym się wprowadzać na teren szkolny, jako narzędzie pracy psychologa szkolnego, nawet w przypadkach wyraźnych nerwic. Psychoanalizę odrzucam nie na zasadzie opinij dwóch autorytetów (jest ich zresztą więcej), jak to sądzi p. dr. *Zawadzki,* ale i z przyczyn podanych w książce tuż przed temi opinjami.

Jeżeli uznaję teorję *Adlera,* jako podstawową w pracy, to nie dlatego, aby się na niej oprzeć jako na jedynej, o czem zresztą wspominam na str. 24. Teorję *Adlera,* jako podstawową, rozumiem w sensie psychologiczno-wychowawczym, w sensie uzgodnienia poglądów zwłaszcza na uczniów trudnych do prowadzenia, gdy jeden z nauczycieli widzi w tym samym uczniu jak najgorsze zadatki, drugi przyczynę jego postępowania kładzie na karb obarczenia dziedzicznego lub anormalności, a trzeci nazywa go—mimo wszystko — zuchem. Należy więc uzgodnić interpretację, dokonywaną przez wychowawców, nauczycieli i psychologa szkolnego, co nie oznacza jeszcze „dociągnięcia wszelkiej interpretacji do zgóry powziętych założeń" (dr. *Zawadzki),* gdyż wspomniałem już, że nieraz danego wypadku nie potrafimy nagiąć do teorji *Adlera.*

Dr. *Zawadzki* interpretację przypadku ssania palca nazywa fantastyczną, ściśle prawowierną w duchu *Adlera,* dogmatyczną i pisze, że interpretacja ta wydaje się bardzo mało prawdopodobna, „bo trudno pojąć taki sposób zaspokojenia ambicji, który właśnie dana jednostka odczuwa jako upokarzający i wstydzi się swego nałogu".

Otóż na tego rodzaju interpretację interpretacji nie mogę się zgodzić. Nieraz nałóg pozbawiony jest zupełnie uczucia wstydu lub upokorzenia, że nie będę już sięgać do dziedziny wyraźnej psychopatji. Omawiany przypadek nie należy wprawdzie do rzędu psychopatji, ale i tu wstydu lub upokorzenia nie dało się stwierdzić, a nawet zdaje się wręcz przeciwnie: uczniowi jakgdyby imponowało, że jest inny niż jego koledzy. Nie wiedział on jednak, jakie są tego pobudki i dopiero analiza adlerowska uświadomiła mu przyczynę nałogu, niszcząc i sam objaw.

---

[1]) Tutaj przytoczę jedynie jeden przykład przemawiający za tą koncepcją: Ostatnio w poradni wychowawczej miałem ucznia 5 klasy z prowincji. Psycholog rozpoznałby u niego onieśmielenie prawdopodobnie z czasów dziecięctwa i braki na tem tle, natomiast badanie lekarsko-psychologiczne stwierdziło kiłę mózgu. Zamiast więc metod ośmielania, psychoterapji, poradziliśmy przedewszystkiem kurację specyficzną salwarsanowo-wcierkową.

Medycyna zna rozpoznania stawiane ex juvantibus. Tutaj wszelka terapja zawodziła: zakaz, kara i zawstydzanie, prośba i groźba. Dopiero oświetlenie adlerowskie poskutkowało. Można więc śmiało przyjąć, że leczenie, które usuwa objaw, dociera i do źródeł choroby, niszcząc je również. Z tego założenia wychodząc, nie mogę sądzić, aby interpretacja danego przypadku była fantastyczna czy dogmatyczna. Gdyby terapja nie pomogła, wówczas upierając się przy uczuciu niższości, możnaby było ewentualnie mówić o fantazji, ale wówczas przypadek ten należałby zapewne do rzędu tych, które nie mogą być rozwiązane metodą *Adlera*. Zresztą rozważając omawiany przypadek, podnoszę własne wątpliwości co do przyczyn pomyślnego wyniku, mówiąc, że być może wstrząs psychiczny lub wpływ psychiczny mógł dać pomyślny wynik.

Rozdział o badaniach w poradni psychologicznej uznaje Sz. Recenzent za niezadawalniający z wielu względów. Na swe usprawiedliwienie podam, że w krótkiej pracy nie sposób było omówić wszechstronnie stosowanych zabiegów, gdyż sprawozdanie rozrosłoby się ponad przewidziane rozmiary. Tak samo przy głębszej charakterystyce każdy przypadek wymagałby omówienia znacznie szerszego. Ogólnie powiedziałem, że terapją była niemal zawsze metoda *Adlera* i zabiegi tą metodą należy wstawić tam, gdzie jest mowa o analizie psychologicznej lub o wpływie psychicznym. Nawiasem wspomnę, że ta część książki, która sprawiła Sz. Recenzentowi „zawód na całej linji", w innej wzmiance sprawozdawczej została nazwana szczególnie interesującą. Oczywiście trudno jest dla Sz. Recenzenta pozbyć się większej dozy subjektywizmu w ocenie pracy, której założenia nie pokrywają się z jego poglądami.

Zgadzam się z Sz. Recenzentem, że kwestjonarjusz, przytoczony w książce, jest jednostronny, ale przy badaniu chodziło mi przedewszystkiem o cechy wskazane w kwestjonarjuszu.

Próbę splatania rąk stosowałem w celu sprawdzenia dogmatu adlerzystów. Być może, że próba kciuk-ucho ma pewne znaczenie dla zrozumienia filozoficznej czynności półkul mózgowych. Definitywnie o tych sprawach trudno mi się narazie wypowiedzieć.

O ile sobie przypominam, to nigdzie nie piszę o uczuciu „mniejszowartościowości", natomiast używam terminów: uczucie niższości, mniejszej wartościowości, niedomogi psychicznej.

Metodologicznie słuszne są zarzuty Sz. Recenzenta co do sposobu zbierania najwcześniejszych wspomnień i opisów snów, ale praktycznie otrzymywałem nieraz bardzo ciekawe wyniki, a co do szczerości piszących, to niemal nigdy nie mamy gwarancji. Zresztą sprawa szczerości jest tu drugorzędna, przedewszystkiem chodzi nam o to, co uczeń wyprodukuje na zadany temat, jakie engramy zostaną ekforowane i dlaczego.

Wreszcie ostatni zarzut dr. *Zawadzkiego* dotyczy testu zasobu słów. Brak miejsca nie pozwala mi na odparcie tego zarzutu. Postaram się uczynić to na innem miejscu.

Sprawozdania z książek i czasopism

N. N. Ładygina-Kots. *Izsledowanje poznatelnych sposobnostej szimpanze. (Badanie zdolności poznawczych szympansa).* Prace zoopsychologicznego laboratorjum przy Muzeum Darwina w Moskwie. Moskwa, Gos. Izdat., 1923, str. 498.

Prisposobitelnyje motornyje nawyki makaka w usłowjach eksperimenta. K woprosu o „trudowych procesach" nizszich obezjan. (Ruchowy sposób bycia makaka w eksperymentalnych warunkach. Przyczynek do zagadnienia „procesów pracy" u niższych małp). Prace zoopsychologicznego laboratorjum przy Muzeum Darwina w Moskwie. Moskwa, Gos. Izdat., 1928, str. 368.

Obie powyższe prace eksperymentalne dokonane zostały w Moskwie, w latach 1914—16 i 1917—20. Pierwsza z nich dotyczy wyobrażeń wzrokowych szympansa w zakresie barw, kształtów, wielkości oraz jego zdolności ujmowania stosunków tożsamości[1]) i podobieństwa. Autorka posługuje się w swych badaniach metodą, którą nazywa metodą „wyboru według wzoru" i która w jej pracy po raz pierwszy znalazła właściwe, gruntownie rozwinięte zastosowanie przy badaniu psychiki zwierząt. W dotychczasowych pracach z tej dziedziny podobne eksperymenty probował w 1889 r. przeprowadzać *Lubbock* z psem, jednak nie osiągnął żadnych pozytywnych wyników. Pozatem metoda ta, jak twierdzi autorka, nie była stosowana w psychologji zwierząt, — a jeśli chodzi o stosunek do używanych w tej nauce metod, to zbliża się najbardziej do badań amerykańskich behaviorystów; różni się jednak od nich w wielu szczegółach, a przedewszystkiem tem, że eksperymenty mają charakter rozwijającego nauczania, a nie automatycznego trainingu, jak większość eksperymentów amerykańskich.

Metoda „wyboru według wzoru" polega na tem, że zwierzę ma wybrać z pośród szeregu przedmiotów, położonych przed niem, przedmiot taki sam (względnie podobny do tego), jaki pokazuje eksperymentator, więc np. taki sam barwny pasek papieru, taką samą bryłę geometryczną i t. d.

Autorka zdecydowała się na tę metodę po uprzednich badaniach, w których starała się wytworzyć u szympansa skojarzenia między nazwą barwy i jej widokiem; praca ta, mimo 500 przeprowadzonych eksperymentów, dała wynik ujemny, jakkolwiek było rzeczą zupełnie jasną, że szympans rozróżniał barwy między sobą, — nie umiał ich tylko kojarzyć z nazwami.

---

[1]) Autorka posługuje się tym terminem nieściśle, chodzi jej bowiem nie o rozpoznawanie *tego samego* przedmiotu, lecz o porównanie *takich samych* przedmiotów.

Natomiast metoda wyboru według wzoru okazała się bardzo dobrą w zastosowaniu i dała szereg ciekawych wyników.

Autorka bardzo szczegółowo referuje tok swej pracy, przytacza przebieg poszczególnych eksperymentów, podaje liczne fotografje małpy przy pracy, bardzo drobiazgowo uzasadnia każdy swój krok metodyczny. Dużo miejsca poświęcą uzasadnieniu swej metody eksperymentalnej i opisowi zachowania się szympansa podczas badań i przy pomocy szeregu przekonywujących argumentów wykazuje, że wyczyny małpy są wynikiem dokładnego zrozumienia zadania i prawdziwej pracy myślowej, a nie dziełem przypadku ani też tresury.

Wyniki pracy należy brać z jednem zastrzeżeniem, które wysuwa sama autorka: wszystkie eksperymenty zostały dokonane tylko na jednym szympansie, jedynym w Moskwie w okresie wojny. Z tym faktem należy się liczyć przy uogólnianiu wniosków. Autorka jednak zdaje się nie okazywać pod tym względem dostatecznej ostrożności.

Kolejne najważniejsze typy zadań, które stawiano szympansowi, były następujące:

1. Wybrać z pośród szeregu barw taką, jaką pokazuje eksperymentator. (Materjał: niewielkie prostokąty, różniące się tylko barwą. Ilość barw stopniowo zwiększano).

2. Znaleźć wśród szeregu zestawień barw (z dwóch, potem z trzech barw) takie zestawienie, jak na wzorze.

3. To samo, co w pierwszem zadaniu, tylko wzór eksponowany był przez krótki czas (ok. 2 sek.), a potem usuwany.

4. Dobrać według wzoru przedmiot o tej samej barwie i wielkości. (Materjał: płaskie figury geometryczne tego samego kształtu).

5. Dobrać według wzoru przedmiot o tej samej barwie, wielkości i kształcie. (Materjał: figury geometryczne płaskie i bryły).

6. Znaleźć przedmiot o tej samej barwie co wzór wśród przedmiotów, różniących się od wzoru wielkością lub kształtem, względnie i jednem i drugiem. (Materjał: figury płaskie, potem figury płaskie i bryły).

Najważniejsze wyniki badań są następujące: u szympansa sfera wzrokowa wyraźnie przeważa nad słuchową, o czem świadczą zarówno ujemne wyniki eksperymentów ze skojarzeniami słuchowemi, jak i obserwacje poza eksperymentami, np. to, że szympans bardzo długo nie mógł się nauczyć swego imienia.

Wśród wrażeń wzrokowych dominującą rolę u szympansa odgrywają barwy; rozróżnia dobrze 30 różnych odcieni barwnych, rozpoznaje różność zestawień z 2 i 3 barw; przytem lepiej rozróżnia jakość barw, aniżeli ich jasność, ma wyższy próg różnicy na jasność barw. Zdradza też wyraźne upodobanie do pewnych barw, a mianowicie do barw jaskrawych, nasyconych, wśród nich najlepiej lubi błękitną, nie zwraca uwagi na barwy nienasycone i ciemne, wyraźnie nie lubi czarnej (czarnych przedmiotów boi się nawet niekiedy). Rozróżnia dalej 13 figur geometrycznych płaskich i 10 brył; te ostatnie rozpoznaje także z pomocą samego dotyku. Podobnie, jak barwę i kształt, rozróżnia także wielkość przedmiotów (progu różnicy autorka nie podaje). I tu ma swoje upodobania: woli przedmioty małe, drobne.

Szympans nie odrazu, oczywiście, rozumiał istotę stawianego mu zadania; dopiero po kilku eksperymentach, w których autorka starała się wyjaśnić mu ją przez wskazywanie na błędy i dobre odpowiedzi i przez pokazywanie mu właściwego rozwiązania, zrozumiał, że żądają od niego wyszukiwania takich samych przedmiotów. Z chwilą, kiedy tę zasadę uchwycił, umiał ją stosować zupełnie pewnie bez względu na zmianę materjału; przejście od barw do wielkości i kształtów nie robiło mu już żadnych trudności.

Trudniej natomiast było ze zrozumieniem stosunku podobieństwa; w tych zadaniach autorce udało się otrzymać jedynie 81% poprawnych od-

powiedzi. W eksperymentach, w których szympans musiał wyszukiwać przedmioty podobne ze względu na barwę, kształt lub wielkość (względnie na dwie z tych cech), okazało się, że najłatwiej zwraca uwagę na barwę, najtrudniej na kształt. W tych zadaniach nie udało mu się jednak osiągnąć tej pewności, co przy wyszukiwaniu przedmiotów dokładnie takich samych, jak wzór; niejednokrotnie po dobrem rozwiązaniu całego szeregu zadań tracił znowu orjentację, przestawał rozumieć zadanie. Zadania pierwszego typu traktował jak zabawę, rozwiązywał je łatwo i chętnie, do drugich odnosił się z wyraźną niechęcią.

Eksperymenty, w których wzór eksponowany był tylko parę sekund, wykazały, że szympans ma bardzo słabą pamięć bezpośrednią: pamiętał pokazany wzór tylko przez 15 sek., jeśli do tego czasu nie znalazł żądanego przedmiotu — nie umiał go już wogóle znaleźć.

Autorka zamyka swoje wywody ogólną charakterystyką umysłowości szympansa, podkreślając zwłaszcza duży zasób jego wyobraźni, pewną podatność na ćwiczenie rozwijające dobre rozumienie stosunku „tożsamości" oraz bardzo słabo rozwiniętą zdolność abstrakcji.

Druga z prac tejże autorki, wymienionych w tytule — badania nad małpą makakiem — miała na celu poznanie elementarnych zdolności poznawczych makaka, objawiających się podczas prób otwierania najrozmaitszych mechanizmów, zamykających małpie dostęp do wolności lub pokarmu.

Metodę badań autorka zaczerpnęła z amerykańskiej psychologji zwierząt; posługiwała się mianowicie „klątką eksperymentalną" (Puzzle-box), którą zwierzę musiało od wewnątrz lub zzewnątrz otwierać, chcąc się wydostać z zamknięcia lub dotrzeć do zamkniętego w klatce jedzenia. Konstrukcja klatki, podobnie jak poszczególne zamykające ją mechanizmy (13 rodzajów) zmienione zostały w pewnych szczegółach według własnych pomysłów autorki.

Podobnie, jak w poprzedniej pracy, p. *Ładygina-Kots* zdaje i w tej książce bardzo dokładnie sprawę z przebiegu poszczególnych licznych eksperymentów, załączając rysunki odnośnych mechanizmów oraz fotografje małpy podczas pracy. Nad szczegółowym opisem eksperymentów zatrzymywać się jednak nie będę, gdyż nie różnią się zasadniczo od innych tego rodzaju prób, dobrze znanych w psychologji.

Przeprowadzone badania dały następujące wyniki:

Pierwsze otwarcie mechanizmu odbywa się zazwyczaj przypadkowo, jako rezultat bezplanowego szukania poomacku. Zapamiętanie sposobu otwierania następuje tem prędzej, im bardziej rzucają się w oczy i im łatwiej poddają się naciskowi główne, zamykające części mechanizmu; ruchomość drugorzędnych części mechanizmu stanowi dla makaka takie samo utrudnienie, jak nieruchomość, większy opór części głównych; w pracy swej bowiem makak idzie po linji najmniejszego oporu.

Przy manipulacji z mechanizmem wzrok odgrywa mniejszą rolę, aniżeli dotyk; małpa przez długi czas nie umie wcale odróżnić mechanizmu zamkniętego od otwartego, jeżeli nań tylko patrzy, — nawet wtedy jeszcze, gdy umie już dany zamek otworzyć. Nie chwyta też całkiem stosunków między przyczyną i skutkiem, między obranym środkiem i celem, nie zdaje sobie sprawy z celu poszczególnych swych działań. Mimo dobrej spostrzegawczości nie zauważa nieraz najważniejszego, wyraźnego szczegółu. Nie umie też wpaść szybko na właściwy ruch rąk, mimo dużej zręczności ruchowej.

Jeśli drzwiczki klatki zaopatrzyć w kilka mechanizmów równocześnie — makak gubi się w nich, pracuje bardzo chaotycznie, nie odróżnia otwartego zamku od zamkniętego i nieraz kilkakrotnie ten sam zamek otwiera i zamyka, — dzięki czemu praca jego w tych warunkach trwa o wiele dłużej, niż gdyby te same zamki otwierał każdy oddzielnie. Znie-

chęca się przytem i męczy bardzo łatwo. Sposób otwierania pamięta długo, umie dany zamek otworzyć nawet po wprowadzeniu doń drobnych komplikacyj i zmian, — ale tylko przy dosyć prostych zadaniach. Praca jego udoskonala się też jedynie przy takich zadaniach, gdzie ruchy łatwo ulegają zautomatyzowaniu; nie znajdujemy wprawy w zadaniach bardziej skomplikowanych, trudniejszych, wymagających skupienia uwagi, cierpliwości, wysiłku; niemożność ujęcia przez makaka całości sytuacji występuje tu specjalnie wyraźnie.

Powyższe cechy pracy makaka oraz porównanie jego zachowania się z pracą dzieci normalnych i niedorozwiniętych w tych samych warunkach prowadzi autorkę do twierdzenia, że charakter elementarnych zdolności poznawczych niższej małpy, jeśli nie jest całkiem przeciwny, to w każdym razie zasadniczo się różni od zdolności poznawczych człowieka. Niższa małpa nie jest zdolna do pracy w ścisłem znaczeniu tego słowa, a więc pracy, w której poszczególne działania kierowane są świadomie ku wyraźnie przedstawionemu celowi. Brak jej do tego zarówno zdolności poznawczych, jak odpowiednich cech woli.

Obie prace p. *Kots* przeprowadzone są bardzo sumiennie i przedstawione z niemniejszą starannością. Tok wykładu jest może zbyt rozwlekły, jednak zamieszczenie w pracy dokładnego sprawozdania z przebiegu badań pozwala bardzo blisko wniknąć w niewątpliwie najciekawszą eksperymentalną ich część. Natomiast analiza wyników niezawsze jest dostatecznie pogłębiona i przekonywująca. Nie umniejsza to jednak zasług autorki, która zwłaszcza pierwszą swą pracę wnosi dużo nowego do opracowywanej przez siebie dziedziny nauki.

Dr. Marja Żebrowska.

Cesare Musatti. *Ricerche sulla diagnosi pneumografica delle testimonianze col metodo Benussi". (Badania nad pneumograficzną diagnozą świadczeń, według metody Benussi).* **Archivio Italiano di psichologia. Vol. VIII, fascicolo 1, 1930. Torino, anno VIII.**

Musatti, uczeń *Vittorio Benussi,* prowadzi dalej rozpoczęte przez zmarłego uczonego badania nad psychologją świadków. W roku 1913 wskazał *Benussi* na pewne zmiany w oddychaniu, charakterystyczne dla świadczeń szczerych i nieszczerych.[1]) Te zmiany stale się powtarzały i mogły być uważane za symptomatyczne. Przy pomocy pneumografu mierzy *Benussi:* czas trwania wdechu — I, oraz czas trwania wydechu — E. Stosunek tych dwóch wartości $\frac{I}{E} = Q$ jest to t. zw. współczynnik oddechowy *Störringa.* Q_a nazwał *Benussi* średni współczynnik oddechowy dla trzech do pięciu oddechów przed świadczeniem, a Q_s średni współczynnik oddechowy dla tej samej ilości oddechów, które następowały bezpośrednio po świadczeniu. Otóż *Benussi* stwierdził, że przy szczerem świadczeniu $Q_a > Q_s$, a przy kłamliwem $Q_a < Q_s$. Stosunek więc średniego współczynnika oddechowego przed i po wypowiedzi może nam, zdaniem *Benussi,* wskazać, czy mamy do czynienia z kłamstwem, czy z szczerem powiedzeniem.

Do wniosku tego doszedł *Benussi* na podstawie następujących doświadczeń. Os, bn. siadały z założonym pneumografem przed grupą osób, które miały jako rzeczoznawcy osądzać szczerość wypowiedzi os. bn. Os. bn. dostawała do ręki szereg kartek, na których była narysowana grupa elementów (liczb, lub liter) rozłożonych przestrzennie w pewien szczególny sposób, oraz obraz jakiegoś znanego przedmiotu. Połowa kartek miała

[1]) „Die Atmungssymptome der Lüge". Archiv. f. d. gesammte Psychologie. Bd. 31, 1914, str. 513.

pozatem czerwoną gwiazdkę. Jeżeli os. bn. otrzymywała kartkę bez gwiazdki, miała wiernie opisać: 1) rozłożenie elementów na kartce, 2) jakość tych elementów, t. zn. miała zaznaczyć, czy są to liczby, czy litery; 3) liczbę elementów, 4) os. bn. musiała odczytać wszystkie elementy według ustalonego zgóry porządku, 5) opisać załączony obrazek. Jeżeli na kartce była czerwona gwiazdka, os. bn. miała opowiedzieć w ten sam sposób treść zmyśloną kartki, opis musiał być całkowicie fałszywy we wszystkich częściach. Os. bn. musiała się zachowywać tak samo, jak przy szczerej wypowiedzi i unikać sprzeczności w swym opisie. Po otrzymaniu kartki os. bn.: milczała przez chwilę, co pozwalało z wykresu obliczyć Q_a, a po skończeniu opisu kartki następowała druga chwila milczenia, dzięki niej można było obliczyć Q_s.

Przy pomocy tych doświadczeń *Benussi* ocenił trafnie100% odpowiedzi szczerych i 97,5% odpowiedzi nieszczerych, eksperymentów przerobił 160. Ze stosunku Q_a do Q_s, możemy, według *Benussi*, ocenić opór wewnętrzny, który musi przezwyciężyć os. bn., żeby symulować. Im większa jest różnica między Q_a i Q_s, tem większy jest ten opór. Świadkowie eksperymentów ocenili trafnie szczerość odpowiedzi tylko w 50% wypadków, posądzali oni os. bn. raczej o nieszczerość niż o szczerość.

Narzuca się przypuszczenie, że zmiany w oddechu były raczej spowodowane przez wysiłek umysłowy, potrzebny do tego, by konsekwentnie zmienić wszystkie elementy w niedostrzegalny sposób. Żeby się upewnić, czy tak nie jest, *Benussi* powtórzył te same doświadczenia, uprzedzając za każdym razem słuchaczy, w obecności os. bn., czy odpowiedzi jej będą szczere, czy kłamliwe. W tych eksperymentach mamy wysiłek umysłowy taki sam, jak przy poprzednich kłamstwach, a sytuację uczuciową taką jak przy szczerych wypowiedziach, gdyż os. bn. wiedziały, iż nikogo nie wprowadzają w błąd. Przy tych doświadczeniach stosunek Q_a do Q_s był taki sam, jak przy wypowiedziach szczerych, w których trzeba było poprostu opisać to, co było na kartce. Wypadki te nazywa *Benussi* pozornemi kłamstwami. Zdarzają się też wypadki pozornej szczerości: jedna z os. bn. zrozumiała instrukcję w ten sposób, iż ma zawsze symulować zachowanie się przeciwne do tego, jakim jest istotnie i dlatego, przy zwykłym opisie treści kartki udawała, że treść tę zmienia. Jej oddech odpowiadał oddechom innych os. bn., które naprawdę odpowiadały nieszczerze. W tym wypadku mieliśmy pracę umysłową taką, jak przy szczerych opisach, a sytuację uczuciową, jak przy kłamstwie. Te uzupełniające doświadczenia dowodzą, zdaniem *Benussi*, że zmiany oddechu, charakterystyczne dla kłamstwa, zależą od nastawienia uczuciowego os. bn., a nie od pracy umysłowej, którą muszą wykonać, żeby wprowadzić słuchaczów w błąd.

Musatti zarzuca eksperymentom *Benussi'ego* sztuczność. Os. bn. stoją wobec sytuacji laboratoryjnej, niepodobnej do wypadków kłamania w życiu, przecież treść kartki jest zupełnie obojętna dla os. bn., kłamie ona, lub mówi szczerze na rozkaz eksperymentatora, a nie z własnej woli. Pozatem opowiadanie os. bn. jest albo całkowicie wierne, albo całkowicie zmyślone, w życiu rzadko mamy tak wyraźny podział. Możnaby przypuszczać, że jeżeli w tych sztucznych sytuacjach była tak wyraźna różnica w oddechu przy wypowiedzi szczerej i kłamliwej, to w wypadkach bliższych życiu powinna się ta różnica powiększyć. *Benussi* nie zdołał skończyć przed śmiercią nowych eksperymentów, które miały być bliższe praktyce sądowej. Zadanie to podjął na nowo *Musatti.*

Uprzedzał on os. bn., że będzie im zadawał pytania natury osobistej, na które mogą odpowiedzieć szczerze, lub kłamliwie, udając jednak zawsze, iż mówią szczerze. E. zadawał os. bn. pytanie, na które mogła ona odpowiedzieć dopiero po chwili, na znak e. Po odpowiedzi następowała druga pauza. W czasie tych przerw pneumograf wykreślał krzywe oddechu, z których można było następnie obliczyć Q_a i Q_s. Po czterech

takich eksperymentach os. bn. pisały sprawozdanie, w którym podawały swą introspekcję i przyznawały się, czy i kiedy kłamały w swych odpowiedziach. Eksperymentator zobowiązuje się, że nie zdradzi tajemnic os. bn. Przy eksperymentach tych byli obecni świadkowie, którzy mieli oceniać szczerość wypowiedzi os. bn.

Pytania, zadawane przez *Musatti*, były przeważnie żenujące, oto parę przykładów: Młodego, bardzo religijnego studenta pyta się, czy obserwuje on zawsze równie pilnie swe obowiązki religijne, młodzieniec kłamliwie przyznaje się do jedzenia mięsa w piątek, gdyż wstydzi się swej religijności przed kolegami. „Czy wobec kobiet jest Pan zawsze szczery?". Odpowiedź potwierdzająca, kłamliwa. „A co zrobiłby Pan, gdyby Pana wyzwano na pojedynek? Czy zdobyłby się Pan na to, żeby się narazić na śmieszność i odmówić?". „Przyjąłbym wezwanie, choć to byłoby sprzeczne z memi przekonaniami religijnemi, bo nie czuję się na siłach, by znieść ośmieszanie mnie". Odpowiedź szczera. Młodej studentce zadają innego rodzaju pytanie: „Czy stara się Pani być elegancka dla samej siebie, czy też tylko wtedy, gdy ma Pani specjalne powody do strojenia się?". Odpowiedź, iż lubi elegancję dla samej siebie, jest kłamliwa. Inne pytania: „Czy uczęszcza Pan na wykłady psychologji dlatego, że interesuje Pana sam przedmiot, czy też dlatego, że Pan przypuszcza, iż egzamin z psychologji będzie łatwy?". „Dlatego, że mam nadzieję, iż egzamin będzie łatwy". Odpowiedź nawpół szczera.

Musatti przerobił 19 takich doświadczeń i otrzymał 15 trafnych ocen szczerości odpowiedzi, na podstawie zjawisk oddechowych. W czterech niesprawdzających się wypadkach stosunek $\frac{Q_a}{Q_s}$ był bliski jedności. Jeżeli wykluczymy te wypadki, w których $\frac{Q_a}{Q_s}$ jest większy od 6,85 a mniejszy od 1,15, to diagnoza pneumograficzna jest pewna, w mniemaniu *Musatti*. Cztery niesprawdzające się wypadki uzgadnia autor ze swoją teorją, twierdząc, że były to wypadki dwuznaczne pozornych kłamstw i pozornej szczerości, o których wspominał już *Benussi*. Świadkowie ocenili trafnie szczerość odpowiedzi w 55% wypadków. *Musatti* jest zdania, że przeprowadzone przezeń doświadczenia są bliższe praktyce sądowej od badań *Benussi*. Metoda diagnozy pneumograficznej, stosowana ostrożnie może być użyteczną wskazówką przy śledztwie, ale nie może być dowodem przestępstwa.

Badania *Benussi* i *Musatti* są bardzo interesujące, ale wymagają rozszerzenia i pogłębienia. Przedewszystkiem należałoby powtórzyć eksperymenty *Musatti* na większej ilości osób badanych, gdyż wyniki otrzymane przy tak znikomej ilości doświadczeń w tak różnorodnych warunkach, — przecież każdej os. bn. zadawano inne pytania — mogą być zupełnie przypadkowe. Należałoby, o ile to jest możliwe, ujednostajnić pytania, zadawane os. bn. Jest to co prawda sprawa bardzo trudna, gdyż nie łatwo byłoby znaleźć pytania, jednakowo żenujące różne os. bn. Sprawa samego kłamstwa wymaga pogłębienia, należałoby przeprowadzić dokładną analizę przeżyć osób w chwili, gdy kłamią i stwierdzić, jakie przeżycia wpływają na zmiany w oddechu. Mogłaby te zmiany wywoływać np. przykrość i upokorzenie z powodu tego, że trzeba mijać się z prawdą, mogłaby mieć tu wpływ przykrość, płynąca z konieczności wyrządzania pewnej krzywdy innym, wprowadzania ich w błąd i t. d. Należałoby pozatem sprawdzić, czy inne równie uczuciowo zabarwione zachowania się nie wywołują takich samych zmian oddechowych, jak kłamstwo.

Dopiero po wyjaśnieniu tych pytań można będzie ocenić wartość diagnostyczną metody pneumograficznej.

Mgr. A. Meyer-Ginsbergowa.

Na marginesie książki p. H. Radomskiej - Strzemeckiej p. t. *„Monografja testu definicji"*.

W poprzednim zeszycie „Archiwum" prof. *Baley*, sygnalizując ukazanie się pracy p. *Radomskiej - Strzemeckiej*, ograniczył się wyłącznie do zdania sprawy z zawartości książki, zapowiedział natomiast ukazanie się osobnych uwag krytycznych. W myśl tej zapowiedzi postaram się przedstawić te refleksje, które nasuwa lektura omawianej książki.

Już sam fakt, że jakaś książka zostaje dwukrotnie omawiana na łamach tego samego pisma świadczy, że książka ta jest zdarzeniem bądź co bądź nieprzeciętnem w naszym ruchu naukowo - wydawniczym. Niewątpliwie praca p. *Strzemeckiej* zasługuje na szczególną uwagę choćby dlatego, że jest pierwszą — o ile wiem — w naszej literaturze naukowej monografją testu, opartą na ogromnym materjale (kilkanaście tysięcy odpowiedzi) i opracowaną tak wielostronnie. Fakt, iż zaczynają się i u nas pojawiać obszerne monograficzne opracowania zagadnień tak szczegółowych, jak jeden rodzaj testów, przemawia za tem, że nasz ruch naukowy w zakresie psychologji wchodzi w fazę dojrzałości.

Uwagi krytyczne nasuwające się przy lekturze książki nie mają naogół charakteru zarzutów pod adresem autorki. Należy odrazu przyznać, że to, co autorka zamierzyła, — a zamierzyła dużo — wykonała bardzo dobrze. Dostrzeżone usterki mają znaczenie trzeciorzędne: dotyczą sformułowań nie zawsze może najzręczniejszych, doboru terminów, zaliczania poszczególnych wypadków do wyróżnionych klas i t. p. Są to naogół drobiazgi, w większości nie tyle wyraźne usterki, ile kwestje wątpliwe.

Natomiast na szczególne podkreślenie zasługuje to, co w pracy stanowi nowe i niewątpliwie cenne zdobycze. Za taką najcenniejszą zdobycz uważam stwierdzenie autorki, że nie można oceniać rozwiązań testu definicji w ramach jednego tylko systemu ocen, jak również, że nie należy klasyfikować definicyj w ramach jednej tylko klasyfikacji, jak to dotychczas starano się robić. Krytycznie rozpatrzywszy dotychczasowe metody opracowywania materjału, autorka stwierdza, iż powszechnie niemal popełniano ten błąd, iż klasyfikacja (a na jej podstawie ocena) definicyj dziecięcych odbywała się bez jasnego wyróżnienia podstawy klasyfikacji, klasyfikowano i oceniano z kilku różnych punktów widzenia zarazem. Otóż jest to dużą zasługą autorki, iż po raz pierwszy jasno i wyraźnie zrealizowała postulat poklasyfikowania definicyj dziecięcych według 2 odrębnych zasad: ze względu na 1-o formę (budowę zdania definicyjnego) oraz ze względu na 2-o treść (rodzaj cech, podawanych w definicjach, jako wyróżniające).

Ów pierwszy metodyczny krok okazał się bardzo szczęśliwy. Dzięki niemu autorce udało się stworzyć naogół zupełnie poprawną, (jeśli pominąć drobne kwestje sporne), bardzo szczegółową, rozwiniętą, a mimo to przejrzystą klasyfikację form, w jakich dzieci i młodzież odpowiada na pytanie: „co to jest...?" lub „co to znaczy...?".

Wśród tych odpowiedzi autorka wyróżnia kilka typów takich reakcyj słownych, które nie są (choćby fałszywemi) definicjami (np. odpowiedź „nie wiem", bezsensowne skojarzenia, zdania sensowne z użyciem wyrazu definjowanego, a nie odpowiadające na pytanie „co to jest...?" wyliczanie przykładów i t. d.); następnie, w grupie definicyj słownikowych autorka wyróżnia: tautologje, pseudo-synonimy, przeciwstawienia, synonimy, oraz definicje semantyczne; wreszcie szczegółowo analizuje strukturalne właściwości odpowiedzi, dających się zaliczyć do typu definicji klasycznej. Tę ostatnią grupę definicyj autorka klasyfikuje, biorąc za podstawę stopień zgodności poszczególnych definicyj z postulatem: „definitio fit per genus proximum et differentiam specificam". Na tej podstawie w grupie definicyj klasycznych wyróżniono typy: bez rodzaju, z rodzajem zazna-

czonym, z rodzajem pozornym, z rodzajem niewłaściwym, z rodzajem odległym i wreszcie z rodzajem właściwym. W ten sposób otrzymano pełny wykaz gatunków definicyj, klasyfikowanych ze względu na strukturę zdaniową odpowiedzi.

Mogłoby się wydawać, że klasyfikacja w obrębie grupy definicyj klasycznych właściwie przestaje być klasyfikacją formalną, gdyż podstawą podziału staje się właściwość merytoryczna — treść pojęcia, znaczenie terminu odgrywającego rolę „rodzaju", jednakże jakość tego terminu jest brana pod uwagę w y ł ą c z n i e ze względu na to, w jakim stopniu wypełnia on swą funkcję „rodzaju w definicji".

Niezależnie od „formalnej" klasyfikacji uzyskanych odpowiedzi t. j. ze względu na strukturę zdaniową, dokonała autorka klasyfikacji materjału ze względu na t r e ś ć, przyczem ograniczyła się w ramach tej klasyfikacji do treści wyrazów, mających w odpowiedzi odgrywać rolę „differentiae specificae". W ramach tej drugiej klasyfikacji autorka wyróżniła grupy definicyj (lub pseudo-definicyj) podających np. użytek, materjał, genezę, zawierających ocenę, opis, tłumaczenie, podających stosunki, w jakich pozostaje desygnat definiendum do innych przedmiotów i t. p.

Dzięki świadomemu rozgraniczeniu odrębnych punktów widzenia: „formalnego" i „treściowego" oraz dzięki utworzeniu dwóch niezależnych od siebie klasyfikacyj każda konkretna odpowiedź może znaleźć swe miejsce w każdym z dwóch systemów klasyfikacyjnych, może być zaliczona do określonego typu z jednego i do odrębnego typu z drugiego punktu widzenia.

Dopiero po dokonaniu takiego podwójnego zaklasyfikowania danej odpowiedzi może nastąpić trafna ocena tej odpowiedzi. Oceny dokonywa się w ten sposób, iż autorka dla każdego typu w obu systemach (ze względu na każdy z wyrazów definjowanych) wykryła szereg rozwojowy i ustaliła granice wieku pojawiania się tego typu, — wiek, w którym dany typ odpowiedzi pojawia się w 25%, 50%, 75% wypadków lub już panuje powszechnie. Dzięki tabelom statystycznym, ustalonym przez autorkę, każde rozwiązanie określonego testu np. odpowiedź na pytanie: „co to jest żelazo?" zależnie od wieku badanego może otrzymać dwie oceny: jedną za strukturę, drugą za treść odpowiedzi, które to oceny można połączyć w jedną wypadkową.

Otóż owo rozgraniczenie kryterjów oceny, ustalenie tablic, wykazujących częstość występowania każdego typu odpowiedzi zależnie od wieku, stanowi bez wątpienia ogromny postęp w metodyce badania testem definicji, a zarazem stanowi wzór metodyczny, który powinien okazać się bardzo pożyteczny dla metodyki badania testowego wogóle.

Zasługi autorki nie ograniczają się bynajmniej do udoskonalenia metody; także wyniki merytoryczne, uzyskane zapomocą tego udoskonalonego narzędzia są bardzo interesujące: wykazanie stadjów i okresów przełomowych w rozwoju zdolności do definjowania — zwłaszcza wskazanie fazy, gdy u dzieci wykluwa się zrozumienie stosunków nad- i podrzędności pojęć, — wszystkie te wyniki są niewątpliwie cenne. Bliższe rozważenie tych wyników przekraczałoby zakres niniejszych uwag, ograniczających się wyłącznie do oceny zdobyczy autorki, które dotyczą właśnie t e s t u definicji a więc samej m e t o d y.

Nie umniejszając w niczem zasług autorki, wypada podkreślić te sprawy, które w jej książce są opracowane mniej dokładnie, niż inne, — a w wysokim stopniu zasługują na to, aby były podjęte przez następnych badaczy. Będzie to jeszcze jedną dodatnią stroną książki, jeżeli zdoła pobudzić kontynuatorów, a na ich ewentualny użytek warto uwypuklić te zagadnienia, które przedewszystkiem domagają się dalszego opracowania.

Należy tedy zwrócić uwagę, iż w książce p. *Strzemeckiej* dwie zaprojektowane przez nią klasyfikacje potraktowane są bardzo nierównomier-

nie. O ile klasyfikacja „formalna" jest opracowana bardzo szczegółowo i naogół precyzyjnie, daje w rezultacie rozrośnięty i bodaj zupełny system klasyfikacyjny, zapewniający dostatecznie jasną orjentację, o tyle klasyfikacja „treściowa" bynajmniej nie dorównywa poprzedniej pod względem opracowania. Poszczególne typy wydają się trafnie wyróżnione, nie układają się jednak w żaden uporządkowany system tak, jak typy „formalne". Utworzenie klasyfikacji definicyj ze względu na treść — oto zadanie, które przedewszystkiem domaga się rozwiązania.

Ta dysproporcja między kwestjami „formalnemi" a „treściowemi" jest charakterystyczna dla całej książki. Stąd przy czytaniu książki odnosi się często wrażenie, iż autorkę bardziej interesuje logiczna analiza zdań, niż psychologiczna analiza myśli, w tych zdaniach wyrażonych. Zapewne wypływa to z właściwości metody, testu, który sam niejako nastawia badacza na „Leistung", a nie na „Erlebnis".

Otóż kontynuowanie pracy autorki właśnie w duchu pogłębienia tych zagadnień, które ona odsunęła na nieco dalszy plan, wydaje się bardzo wdzięcznem zadaniem.

B. Zawadzki.

Ruttmann. *Handbuch der pädagogischen Psychologie. (Podręcznik psychologji pedagogicznej)* I tom. *Die Methoden der pädagogischen Psychologie. (Metody psychologji pedagogicznej).* Marhold, Halle a. S. 1930, XI, 487 str.

Dzieło *Ruttmanna* składa się z dwóch tomów, z których dotychczas ukazał się tom I. W bardzo krótkim wstępie omawia autor stosunek psychologji do pedagogiki. Pozatem treść tomu rozpada się na dwie części, nierówne pod względem objętości. Część pierwsza wymienia i omawia krótko poszczególne działy psychologji, a mianowicie: psychologję ogólną, psychologję indywidualną, psychologję rozwojową i psychologję kolektywną. Część druga poświęcona jest metodom psychologji. Autor wyróżnia przytem następujące zasadnicze formy metod badań psychologicznych: metody eksperymentalne, eksploratywne (wypytywania), introspekcyjne, psychostatyczne i personalne.

Lippmann podnosi przy omawianiu psychologji *Fröbesa*[1]), że przy dzisiejszym stanie wiedzy nie powinien jeden człowiek podjąć się pisania podręcznika psychologji, o ile podręcznik ten miałby być tem, co Niemcy nazywają Nachschlagewerk. Z tego samego powodu nie potrafi jeden człowiek ogarnąć krytycznie treści wszystkich rozdziałów pracy *Ruttmanna*, która stara się uwzględnić całość współczesnych metod badań psychologicznych. Zadanie recenzenta ograniczy się raczej do kilku uwag natury ogólniejszej.

Praca naszego autora, dokonana z mrówczą skrzętnością i z iście niemiecką systematycznością, jest encyklopedją psychologji. Oczytanie autora i znajomość rzeczy są doprawdy niecodzienne. Wszystkie kierunki poglądowe i metodyczne psychologji, w pierwszym rzędzie niemieckiej, a pozatem i amerykańskiej, znalazły w niej swe odzwierciedlenie. Niesposób podać jej treść.

Nasz autor nie ograniczył się jednak do metodyki, ale podaje również obok rozważań i przykładów metodologicznych bardzo często i wyniki, osiągnięte omawianemi metodami. Często przemawiają wspomniani autorowie własnym językiem, a moc ilustracyj, tablic i wykresów, wziętych z poszczególnych prac, ma za zadanie zbliżyć czytelnika do oryginałów.

Odczuwa się dążność autora, by od siebie dodawać możliwie mało. Dlatego nie wiemy, którą metodę, względnie dział uważa za bardziej lub

[1]) Zeit. f. ang. Ps., 1921; za nim poszedł *Stern* przy omawianiu drugiego tomu tegoż dzieła, Zeit f. ang. Ps., 35, 1930, str. 215.

mniej zasadniczy. Eksperyment psychofizyczny, psychologja czytania, psychologja eksploratywna i test, czy psychologja myśli, lub psychostatystyka są traktowane jednakowo. Przyznać należy, że takie odnoszenie się do przedmiotu studjów wymaga wielkiej mocy samozaparcia.

Niektóre działy są traktowane zbyt szeroko, np. „metoda personalna" ośmdziesiąt stron, a inne stanowczo zbyt ogólnikowo, np. metodyka psychologji myśli — sześć stron. Ogółem jednak cierpi książka raczej na przesycenie materjałem, niż na jego brak. Nie nadaje się ona też dla początkujących, ale dla tych, którzy się już cokolwiek przynajmniej rozejrzeli w praktyce i literaturze psychologicznej; dla tych jednak będzie ona niezbędnym *podręcznikiem* w najściślejszem tego słowa znaczeniu *(Handbuch)*.

Tytuł książki może dać powód do nieporozumienia między autorem a czytelnikiem. Tytuł zapowiada omawianie metod pedagogicznej psychologji, w rzeczywistości jednak autor mówi o metodach badania psychologicznego wogóle, nie wydzielając zpośród nich metod psychopedagogicznych jako osobnego działu. Nie podaje też autor nigdzie definicji psychologji pedagogicznej [1]) i jej odgraniczenia od psychologji ogólnej. Być może, iż niezbędne w tym względzie wyjaśnienia przyniesie zapowiedziany tom II.

Henryk Ormian.

Jan Kochanowicz. *Wstęp do nauki o teatrze.* Warszawa, 1929. Gebethner i Wolff. Str. 197 + IV.

Z przedmowy „Wstępu do nauki o teatrze" dowiadujemy się, że książka ta powstała jako środek zaradczy na borykanie się młodego pokolenia polskich praktyków sceny z dawnemi, a wątpliwemi już obecnie kanonami sztuki teatru. Autor, sam będąc aktorem, żywo odczuwa tę niepewną i groźną sytuację i pragnie zapobiec złemu, naświetlając — jak się wyraża — całokształt zagadnienia teatralnego.

Książka wyraźnie rozpada się na dwie zupełnie odmienne części. Jedna, na którą składają się dwa pierwsze rozdziały, skupia się zasadniczo dookoła zagadnień estetyczno-psychologicznych, a przedewszystkiem dookoła zagadnienia twórczości i pracy teatru. Druga, t. j. rozdział trzeci i ostatni, zajmuje się polityką teatralną.

Podstawowe poglądy autora w części pierwszej nie są pozbawione słuszności, ale są dość banalne. Autor twierdzi mianowicie, że ogniskiem całej twórczości teatru jest aktor, że praca w teatrze powinna być zespołowa, chociaż zabarwić ją może czasem tylko jakaś jedna indywidualność artystyczna, a przytem nie zawsze aktor.

W rozdziale trzecim autor konstatuje prawie całkowitą bezwartościowość współczesnej sztuki teatralnej w Polsce, ale wierzy, że ulepszyć teatr, podnieść artystyczny i moralny poziom aktorów, urobić publiczność potrafi zorganizowana współpraca Z. A. S. P.-u (Związku Artystów Scen Polskich) z nieistniejącem jeszcze, zaprojektowanem przez autora, Polskiem Towarzystwem Teatralnem — związkiem publiczności. Jakie rezultaty wydałby ten zbiorowy wysiłek, zgóry rozstrzygnąć niepodobna.

Poza wybranemi tutaj, najważniejszemi — jak się zdaje — dla autora zagadnieniami, „Wstęp..." obfituje w ogromne mnóstwo wielu innych jeszcze, które się z sobą mniej lub więcej ściśle wiążą. Ale wszystkie myśli autora, choćby na ten sam temat, nie tworzą spójnych całości, nie zazębiają się jedne o drugie, luźno obok siebie stoją, nie płyną nieprzerwanie, logicznie zespolone, lecz rwą się, zbaczają z tematu, rozpychając bez potrzeby i zapełniając nadmiernie ramy pracy, w których nie mieszczą się już zagadnienia ważne. Unaocznia to wszystko kompozycja książki, w której

[1]) Charakterystyczną jest rzeczą, że w „indeksie" nie występuje wcale termin psychologja pedagogiczna.

co kilka najwyżej stron wydrukowane są symboliczne trzy gwiazdki — przepaść między jednym tematem a następnym. Chaos potęguje jeszcze to, że autor pisze mało zrozumiale, w sposób nienaturalny, używa niepotrzebnie całego aparatu terminów naukowych, posługuje się niejasnemi wyrazami i zwrotami. Roi się od nich cała książka, a przedewszystkiem ustępy psychologiczne.

Rozpatrzmy niektóre z nich.

Na str. 2 w. 31 — 34 i str. 3 w. 1 czytamy: „Przez nastrój zwykliśmy rozumieć pewien trudny do ścisłego opisu zespół, względnie ciąg dyspozycyj, myśli, widzeń, wspomnień, przelotnych zabarwień uczuciowych, pragnących uczynnościowienia skłonności etc". A na str. 5 w. 12 — 18 dowiadujemy się jeszcze, że nastrój „dzięki istocie współstanowiących go wyobrażeń i dyspozycyj jest to pełny stan życiowy, do którego stosuje się jedno zastrzeżenie, a mianowicie: w nastroju ten lub inny przez nas sztucznie abstrahowany współczynnik trwa jakby w postaci zgęszczonej, w stanie napięcia, zawsze gotowy do wykazania swej obecności i — pośrednio! — w sposób istotny swą wartość energetyczną przejawiający". Znać tu pewne ślady trafnych intencyj, ale ani jedno ani drugie mętne i długie określenie nie ujmuje jasno tego, co charakteryzuje nastrój. Dla nastroju istotne jest to, że przeżywamy w nim jednolity rodzaj uczuć, wypływających z mniej lub więcej uświadomionego przekonania o takiej lub innej pozycji życiowej w danej chwili. Sama dyspozycja do przeżywania tych, określonych tem przekonaniem, uczuć bywa również nazywana nastrojem. W żadnym razie nie będzie to ciąg dyspozycyj.

Str. 4 w. 31 — 34 i str. 5 w. 1 „...wyobrażenie zawiera wsobnie nietylko moment jakościowo-wrażeniowy, nietylko poznawczo-opinjujący, ale razem i dążeniowy, wywołujący ruch, słowem moment czynnego zainteresowania. Wywołane wyobrażenie jest pełnym, wielostronnym momentem życia osobnika". Jeśli tajemnicze „zawiera wsobnie" znaczy „składa się z...", to wszystko to nieprawda na gruncie ogólnie uznanej terminologji psychologicznej, według której wyobrażenie jest swoistym faktem psychicznym, różnym np. od sądów. Zgoda na to, że wyobrażenie nie występuje oddzielnie w psychice, która stale jest jakby strumieniem przeżyć różnego rodzaju, ale dla celów metodycznych, dla celów opisu psychologicznego wyróżnia się takie raczej proste, choć nieistniejące samodzielne składniki.

Str. 4 w. 20. „...wyliczone stany i doświadczenia były raczej aluzjami!". To zupełnie niejasne.

Str. 6 w. 12 — 17. „Jak dziwnie złożonem jest to nasze myślące *ja!* Jest z jednej strony *ja* doznające wrażeń (...), definjujące (rozróżniając, *stwierdzam,* że to jest właśnie błękit), przeżywające stany *upodobania* wzgl. nieupodobania oraz dążące do trwania w nich lub też ich unikające". Otóż zdolność do doznawania jakościowo różnych stanów wewnętrznych nie świadczy wcale o tem, żeby samo nasze ja musiało być również czemś złożonem. Stwierdzić, że to, czem piszę, w odróżnieniu od tego, na czem piszę, to pióro, nie jest jeszcze definicją „pióra", uwaga w nawiasie przy wyrazie „definjujące" nie jest wyczerpująca i dokładna. I jeszcze jedno. Poco używać tak zawiłych powiedzeń zamiast poprostu powiedzieć: ja nietylko doznaję wrażeń, ale i myślę, czuję, pragnę, i te wszystkie przeżycia tem się odznaczają, że są moje, że ja ich tylko doznaję i doznawać mogę, a nikt inny poza mną; każdy ma swój ból, swoją radość, swoje wrażenia. To charakterystyczna cecha zjawisk psychicznych. Może w ten sposób dałyby się uprościć i przez to nieco wyjaśnić dalsze wywody o ja irracjonalnem i o stosunku ja do nie - ja.

Str. 10 w. 5 — 8. „Analfabeta znowu teatralny nie będzie mógł uspokoić się, dopóki w ten, czy w inny sposób nie określi swego stosunku do niewiadomej dla niego: teatr". Czy ktoś, kto usiłuje określić swój

stosunek do czegoś, zasługuje na nazwę analfabety i to ze względu na to coś właśnie? To niesłuszne.

Str. 25 w. 11 — 12. „...rolę pewników twórczych odgrywają wyobrażenia...". Pewnik to zawsze jakieś twierdzenie, a nigdy wyobrażenie.

Str. 25 w. 28 — 29. „...pamięć przyszłości". Ta nie istnieje wogóle i byłaby czemś sprzecznem. Chodzi poprostu o fantazję.

Str. 30 w. 1 — 5. „Sposób jest tylko opisem czynności, względnie zbiorem przez tradycję przekazanych przepisów, jak, w jakim porządku i w jakich warunkach należy wykonać czynności, prowadzące do pewnego celu'. W zwrotach takich np.: „podaj mi sposób na wywabianie plam" wyraz „sposób" znaczy to, co twierdzi autor. Ale pozatem są takie zwroty np.: „on to robi w sposób znakomity" i nie można w nich zastąpić wyrazu „sposób" zwrotem zacytowanym bez szkody dla sensu. Przyjmując więc, jak to robi autor, wyrażenie „sposób wykonania" jako równoznacznik w pewnych wypadkach wyrazu „technika", należy wymienić jeszcze inne znaczenie „sposobu", które odpowiada zwrotowi, użytemu w tekście książki.

Str. 36 w. 7 — 9. „...przedstawienie „Dziady" ujmujemy przedewszystkiem jako działania organizmów ludzkich czyli szereg symbolów żywego ciała". A te symbole żywego ciała, mówi dalej autor, to symbole sztuki. Gdzież więc sama sztuka? Przecież symbol sztuki nie jest samą sztuką. Gesty i mimika i mówione słowa aktora to wyrazy jego stanów wewnętrznych, szczerych lub udanych, a nie symbole. Aktor w wypadku, gdy gra jakąś osobę rzeczywistą, niczego nie symbolizuje, tylko wyraża i objawia swoje prawdziwe lub nieszczere przeżycia. A objaw, pewnego rodzaju znak nie jest symbolem, jak np. gorączka nie jest symbolem choroby, tylko jest jej objawem.

Str. 47 w. 8 — 10. „...konsument sztuki" zostaje wciągnięty do pracy, która jest swego rodzaju *gimnastyką* (lub dokładniej: specjalnie nacechowanem życiem) *organizmu...*". Określenie chyba zbyt obszerne, bo obejmuje i gimnastykę i jedzenie i spanie i pisanie i t. d.

Str. 56 w. 24 i 26. „Sztuka aktora... to mowa jego ciała". To za ciasne, bo nie obejmuje całej sztuki aktora — a równocześnie za obszerne, bo niebylejaka mowa ciała stanowi środek artystyczny aktora.

Str. 60 w. 20 — 30. „Na ciekawym gruncie postawił Mitterwurzer zagadnienie tworzenia wizyj aktorskich, twierdząc, że „w nastroju twórczym widzi kreowaną postać w sobie, przed własną duszą, a nie przed sobą". Jak rozumieć oba te terminy i jaka pomiędzy niemi zachodzi różnica? — Widzieć *przed sobą* najprawdopodobniej znaczy postrzegać wzrokowo, względnie mieć wyobrażenie wzrokowe; widzieć *w sobie* jest chyba podświadomą przenośnią i oznacza postrzeżenie wzgl. wyobrażenie słuchowe. Takie rozumienie użytych przez artystę definicyj pozwoliłoby zaliczyć Mitterwurzera do typu słuchowców". Przedewszystkiem powiedzenie Mitterwurzera nie jest definicją, lecz dokonanym przy pomocy przenośni opisem stanu wewnętrznego aktora podczas tworzenia roli. Zacytowana interpretacja jest conajmniej nieostrożnością autora. „Widzieć w sobie" możemy doskonale w wyobrażeniu wzrokowem pochodnem i „widzieć w sobie" wcale nie znaczy „słyszeć". Nic nas nie zmusza do słuchowej, naciąganej interpretacji tego zwrotu.

Str. 75 w. 19 — 25. „J. Kainz, grając w późniejszym wieku Oresta, rozpłakał się niespodzianie, mimo, że nie był skłonny do płaczu. Czy z przejęcia się rolą? Bynajmniej: artysta tak się przedzierzgnął w Orestesa (tak nad rolą zapanował), że zobjektywizował się jednocześnie jako widz i płakał pod wrażeniem piękna wypowiadanego tekstu!". Skąd wiadomo, dlaczego Kainz płakał? Ta analiza psychologiczna wydaje się równie fałszywa jak poprzednia, jeśli fałszywe mogą być zdania niezupełnie jasne. A nie jest jasne, jak można przedzierzgnąwszy się w kreowaną postać, jednocześnie panować nad rolą.

Str. 83 w. 2. „Sztuka jest krainą symbolów...". To mało mówi o sztuce, skoro można tak samo nazwać logikę formalną, algebrę i t. d.

Str. 105 w. 8 — 11. „Przez brak warunków scenicznych rozumiemy... takie ciało wzgl. organizm, który nawet w szczytowym momencie swej dojrzałości nie może służyć za tworzywo... sztuce żywego ciała". Brak warunków nigdy nie jest żadnym organizmem. Chodzi o to, że przez organizm, nie posiadający warunków scenicznych, rozumiemy taki a taki organizm.

Str. 125 w. 26. „... łańcucha czuć i sądów (czyli rozumowania)...". Dla rozumowania zbyteczne są czucia i nie każdy łańcuch sądów to rozumowanie; trzeba nadto, żeby te sądy były z sobą logicznie powiązane, a nie tylko przesuwały się w umyśle jedne po drugich.

To są tylko przykładowo przytoczone ustępy, ilustrujące mętność wykładu autora. Gdyby książkę swą napisał poprostu, bez balastu naukowych terminów, jasno i ściśle, dostarczyłby interesującej i pouczającej lektury zwłaszcza aktorom tak, jak zamierzył. W obecnej postaci książka chybia celu.

Irena Filozofówna.

Marja Grzywak-Kaczyńska. *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej.* Nakładem „Naszej Księgarni". Warszawa, 1931.

Jak to zaznacza sama autorka we wstępie, książka jej składa się z dwóch rozpraw, w luźnym tylko ze sobą pozostających związku. Po rozdziale pierwszym, który mówi ogólnie o wartości metody testowej, autorka w części pierwszej zdaje sprawę z badań inteligencji i wiadomości szkolnych dzieci szkół powszechnych w Warszawie, przeprowadzonych przez autorkę, jako psychologa szkolnego, w r. 1928. Badania te miały zakres niezwykle szeroki, gdyż ogarnęły liczbę około 7.000 dzieci klas pierwszych, drugich i trzecich. Badaczka stawiała sobie tutaj przedewszystkiem dwa cele. Pierwszym było przeprowadzenie kontroli, czy i w jakim stopniu wymagania obowiązujących programów były realizowane przez szkołę powszechną. Celem drugim było porównanie poszczególnych oddziałów i całych szkół pod względem stopnia inteligencji uczących się tam dzieci, oraz stopnia rezultatów nauki szkolnej. Cele te starała się osiągnąć pani *Kaczyńska* w ten sposób, iż opierając się na wzorach zagranicznych, zwłaszcza amerykańskich, ułożyła testy inteligencji i wiadomości, któremi przy pomocy słuchaczy Uniwersytetu, studjujących psychologję, oraz nauczycieli przebadała młodzież owych szkół. Wyniki testów służyły jej jako podstawa do oceny inteligencji oraz wiadomości badanej dziatwy. Z uzyskanych przez autorkę na tej drodze rezultatów najważniejszy byłby ten, iż programy szkolne przerastają znacznie możliwości, tkwiące w uzdolnieniach uczniów oraz w warunkach pracy szkolnej. Krótko mówiąc, programy niezupełnie liczą się z tem, co faktycznie może być osiągnięte na terenie szkoły.

Druga praca pani *Kaczyńskiej,* zawarta w omawianej książce, poświęcona jest zagadnieniu drugoroczności. Autorka stwierdza, iż liczba repetentów w warszawskich szkołach powszechnych przekracza 20% ogólnej liczby dzieci szkolnych i słusznie widzi w tym fakcie dużą „bolączkę" szkoły dzisiejszej. Stara się zbadać przyczyny tego zjawiska oraz wyszukać środki zaradcze. Zastosowanie, z pewnemi zmianami, testów, któremi posługiwała się autorka w badaniach, omówionych w części pierwszej, na terenie licznych szkół w roku 1929/30, przekonało autorkę, łącznie z wynikami badań roku ubiegłego, iż przyczyny drugoroczności, poza zbyt wygórowanemi żądaniami programów, leżą w niejednolitości klas pod względem wieku i stopnia rozwoju umysłowego dzieci. Nasunął się stąd praktyczny wniosek, iż należało podzielić dzieci uczęszczające do tych sa-

mych oddziałów, a przedstawiające dużą rozpiętość uzdolnień umysłowych, na grupy o poziomie umysłowym mniej więcej równym i do grup tych dostosować wymagania programowe oraz metody nauczania. Dzięki przychylnemu potraktowaniu sprawy ze strony władz szkolnych przeprowadzono w całym szeregu szkół, posiadających odpowiednią ilość dzieci, podział oddziałów na trzy grupy: silną, średnią i słabą i zastosowano w każdej z nich odpowiednie metody. Zdaniem autorki środek ten okazał się bardzo zbawiennym, gdyż po wprowadzeniu tej reformy procent dzieci drugorocznych spadł do 7,5, a dzieci słabe, które dawniej złączone z wybitnie od nich silniejszemi, zachowywały się apatycznie, teraz w warunkach dla nich korzystnych objawiały żywą ochotę do pracy.

Podaliśmy w ten sposób treść książki pani *Kaczyńskiej*, a teraz zkolei pozwolimy sobie wypowiedzieć o niej jeszcze kilka uwag. Otóż zasługuje bezwarunkowo na uznanie niespożyta energja, z którą autorka podjęła się olbrzymiej pracy i, mimo różnych trudności, przeprowadziła ją do końca. Pierwsza trudność, którą pokonać musiała autorka, polega na tem, iż polska psychologiczna literatura naukowa nie posiada jeszcze dotychczas należycie opracowanych i wycechowanych testów, któremi możnaby badać inteligencję i wiadomości dzieci niższych oddziałów szkoły powszechnej. Trzeba było zatem dopiero testy takie tworzyć, względnie przystosowywać do polskich warunków obce wzory. Druga trudność polegała na tem, że przeprowadzenie badań na tak olbrzymią skalę wymagało dużego, wyszkolonego odpowiednio w badaniach psychologicznych, grona współpracowników, którego pani Kaczyńska nie mogła mieć do dyspozycji. Musiała zatem ze wszystkich stron zbierać ludzi chętnych, wciągać ich do pracy i w miarę potrzeby odpowiednio szkolić. Opracowanie statystyczne otrzymanych wyników, pomijając już ocenę każdego z otrzymanych rezultatów, przedstawiało trud ogromny, który wymagał bardzo dużo czasu oraz wysiłków organizacyjnych. Z wszystkiem tem pani *Kaczyńska* umiała sobie poradzić i to już jest jej bardzo dużą zasługą. Inna rzecz, że wobec tych ciężkich warunków praca jej musiała mieć pewne braki, które zresztą nie przesądzają wartości uzyskanych przez nią ostatecznych rezultatów. Z braków tych zdaje sobie sprawę sama autorka i niejednokrotnie je podkreśla; z tego też powodu zbytecznem byłoby na tem miejscu dłużej na nie nastawać. Pośpiech, z którym usiłowano przeprowadzić te wszystkie badania, miał ten skutek, iż nie były one we wszystkich punktach należycie przygotowane. W trakcie samych już badań okazywało się, że testy w tej formie, jak były pomyślane, nie dadzą się dokładnie przeprowadzić. Stąd konieczność zmian w trakcie samego badania, a w dalszym ciągu niepewności w ocenie uzyskanych wyników, potrzeba rektyfikowania raz już przeprowadzonych ocen.

Przy tej sposobności poruszyć chciałbym jeszcze jedną rzecz bardziej zasadniczą. Wszelkiego rodzaju testy, zanim zostaną użyte do praktycznych celów, powinny być należycie wycechowane. Zwłaszcza jeżeli na podstawie owych testów będą tworzyły się opinje o wartości szkół i o przydatności zawodowej uczących tamże nauczycieli, muszą te testy ulec bardzo starannemu przygotowaniu, by nie wyrządziły one nikomu krzywdy. Otóż przyznać to potrzeba, iż pani *Kaczyńska* nie daje czytelnikowi możności dokładnego skontrolowania procesu standaryzacji jej testów. Nie wiemy dokładnie, na jakiej ilości osobników przeprowadzono badania próbne, jakie było kryterjum diagnostycznej wartości testów i jaki był stopień korelacji między wynikami testowemi, a owem kryterjum. Te nasze zastrzeżenia dotyczą po części także oceny rezultatów zmian organizacyjnych, dokonanych na podstawie wyniku badań testowych, o których mówi druga praca pani *Kaczyńskiej*. Pani *Kaczyńska*, jak wiemy, zaproponowała utworzenie po szkołach dla każdego oddziału trzech grup o różnych stopniach uzdolnień dzieci. Autorka twierdzi, że ta reforma organizacyjna wydała bardzo dobre owoce, czego dowodem jest fakt, iż liczba dzieci, przeznaczonych do pow-

tarzania spadła w tych warunkach do minimum. Otóż sceptykowi nasuwają się tu zaraz wątpliwości, czy też owe dobre postępy uczniów nie polegają na pewnem złudzeniu, czy mianowicie nie działo się tak, iż oceny nauczycieli nie były różne dla każdej grupy, zależnie od stopnia jej uzdolnień. Samo zapewnienie nauczycieli, iż unikali specjalnej względności przy ocenie postępów grup najsłabszych, nie jest jeszcze wystarczającym argumentem. Jeżeli pani *Kaczyńska* ocenę szkół i poszczególnych uczni oparła w pierwszej swojej pracy na wynikach testów pedagogicznych, to analogicznym środkiem należało koniecznie zbadać rezultat jej organizacyjnych pomysłów. Należało wyniki nauczania w tych nowych warunkach poddać ścisłym pomiarom przy pomocy odpowiednich testów, co dopiero pozwoliłoby wysunięte przed chwilą wątpliwości usunąć, lub potwierdzić.

Skoro mówimy o pewnych niedomaganiach badań autorki pod względem metodologicznym, to wymienię jeden jeszcze szczegół. Autorka stosowała między innemi test czytania ze zrozumieniem. Otóż mówiąc o tym teście, autorka wyjaśnia, że właściwie nie jest to test czytania, tylko test inteligencji, a zdecydowała się go stosować jedynie w tym celu, ażeby nauczyciele nie mieli wrażenia, że chodzi tylko o szybkość czytania ze strony dzieci, a zrozumienie samo można zostawić na drugim planie. Otóż nie jest to stanowczo wystarczający powód stosowania testu. Jeżeli bowiem pani *Kaczyńska* jest tego zdania, że przy nauce czytania sprawa rozumienia jest ważna i że należało zbadać zdolność czytania uczniów także i pod tym względem, to nie wystarczyło zadowolić się pozorami. Skoro test, którym rozporządzała pani *Kaczyńska*, mierzy, jej zdaniem, inteligencję, a nie zdolność czytania, to trzeba było nie używać tego testu, lecz postarać się o jakiś inny, który mierzyłby to, co miało być mierzone. Chyba, że takie testy wogóle nie istnieją. Ale w tym wypadku nie wolno było wywoływać wśród nauczycieli pozoru, iż mierzy się coś, czego zmierzyć nie można. Na szczęście naukowa literatura psychologiczna posiada już testy, które nie mierząc inteligencji, mierzą zdolność zrozumienia lektury. Należało ich tylko poszukać.

Takie uwagi nasunęły mi się przy czytaniu książki pani *Kaczyńskiej* odnośnie do metody jej badań. Pozwolę sobie teraz jeszcze na krótką uwagę, dotyczącą teoretycznej części jej książki. Idzie tu o rzeczy drobne, gdyż książka pani *Kaczyńskiej* wogóle o zagadnienia czysto teoretyczne potrąca tylko mimochodem. Otóż niezupełnie jasnym wydaje mi się podany przez autorkę podział testów na testy inteligencji, testy uzdolnień i testy wiadomości, chociaż przyznać to trzeba, nie jedna tylko pani *Kaczyńska* podział taki uznaje za słuszny. Kiedy p. *Kaczyńska*, mówiąc o testach uzdolnień, twierdzi, że zadaniem ich jest poznanie poszczególnych właściwości psychicznych dziecka i wymienia wśród nich zdolności logiczne, to wynikałoby, na zasadzie powyższego podziału, iż zdolności logiczne są czemś innem, aniżeli inteligencja. Otóż takie przeciwstawienie zdolności logicznych inteligencji nie wydaje mi się możliwem do przyjęcia bez jakichś bliższych komentarzy.

Nie zupełnie jasnem wydaje mi się też to, co autorka mówi o tak zwanej psychologji indywidualnej. Kiedy autorka mówi nam, iż nazwę psychologji indywidualnej noszą badania skierowane na poznawanie różnic, zachodzących między jednostkami i kiedy dodaje, iż, mówiąc o metodach psychologji indywidualnej, ma na myśli nietylko metodę *Adlerowską*, ale także metodę *Freuda* i *Junga*, to trzeba zauważyć, iż żaden z trzech wymienionych tu kierunków nie stawia sobie celów, które pani *Kaczyńska* przypisuje indywidualnej psychologji. Mówiąc o indywiduum, zwolennicy *Adlera* biorą to słowo w jego sensie etymologicznym; indywiduum jest to to, co tworzy niepodzielną całość i właśnie pod tym kątem widzenia adlerowcy chcą rozpatrywać osobowość człowieka. O różnice indywidualne wcale im nie idzie i jeżeli ktoś psychologją indywidualną nazwie kierunki interesujące się różnicami międzyosobniczemi, to psychologja *Adlera* nie będzie dla

niego indywidualną psychologją. Inna rzecz, że dawniej kiedyś używano nazwy psychologji indywidualnej w tem ostatniem znaczeniu „nie adlerowskiem" i że może byłoby rzeczą właściwszą zachować dla tego terminu dawniejsze jego znaczenie. W każdym jednak razie nie w tem znaczeniu pojmuje ten termin *Adler* i jego szkoła.

Zaznaczyłem już poprzednio, iż pracę pani *Kaczyńskiej* uważam za cenną, to też moje krytyczne uwagi nie odbierają jej wartości. Są one jedynie wyrazem postulatów, którym odpowiadać powinny w przyszłości wszelkie badania psychologiczne na terenie szkoły, by wolne były od cienia wątpliwości i podejrzeń i mogły, przynosząc praktyczne rezultaty, zadośćuczynić tym wszystkim ścisłym wymaganiom, które w odniesieniu do badań musi stawiać nauka.

Stefan Baley

A. Cuvillier. *Manuel de Philosophie.* Tome I. *Psychologie.* Librairie Armand Colin. Paris, 1931.

Jak to widoczne jest z tytułu, pierwszy tom powyższego podręcznika filozofji poświęcony jest psychologji. A priori mogłoby się zdawać, że jeżeli psychologja traktowana tu jest jedynie jako część filozofji, wykładana będzie tylko ogólnikowo i pobieżnie. Tymczasem rzecz przedstawia się zupełnie inaczej. Ów tom pierwszy jest w rzeczywistości podręcznikiem psychologji wcale obszernym, bo wynoszącym około 700 stron druku. Sposób traktowania przedmiotu ma wprawdzie nieco „podręcznikowy" charakter. Poszczególne rozdziały podzielone są na oddzielne części, poznaczone literami, a te części znowu dzielone są na mniejsze paragrafy, poznaczone porządkowemi numerami. Na końcu każdego rozdziału podana jest literatura, ćwiczenia, tematy dyskusyj oraz tematy do opracowań pisemnych. Jednakowoż ten nieco szematyczny sposób opracowania materjału nie zadaje mu gwałtu, wnosząc w książkę ład i przejrzystość. Książka pana *Cuvilliera* nie jest zwykłem egzaminowem kompendjum, które kompiluje bez wewnętrznego powiązania urywki, zaczerpnięte z dzieł różnych autorów, za które autor podręcznika sam nie bierze odpowiedzialności. Pan *Cuvillier* stara się o to, ażeby w sposób możliwie najbardziej dokładny i ścisły przedstawić poglądy różnych autorów na różne psychologiczne zagadnienia. Przedyskutowuje je jednak kolejno i wreszcie w sposób dość ostrożny wypowiada własne zdanie. Tu właśnie widzę dużą wartość omawianej książki. Podczas, gdy jedni autorzy podręczników psychologji podają czytelnikom tylko własne poglądy tak, iż informują czytelnika bardzo jednostronnie, a inne podręczniki, pisane niejednokrotnie przez kilku autorów, podają czytelnikowi szereg informacyj niepowiązanych ze sobą należycie i częstokroć rozbieżnych, to pan *Cuvillier* w sposób godny uznania stara się o to, ażeby czytelnik mógł poznać i przemyśleć różne stanowiska psychologiczne, przypatrując się równocześnie, jak ktoś, obeznany należycie z przedmiotem, krytycznie analizuje te stanowiska, starając się odszukać w każdem z nich ziarno prawdy. Autor dość szeroko uwzględnia badania eksperymentalne i zaopatruje swą książkę w liczne diagramy i ilustracje.

Z tych wszystkich względów można książkę pana *Cuvillier* szczerze polecić wszystkim tym, którzy, zapoznawszy się z elementami psychologji, chcieliby wiedzę swoją w tym zakresie pogłębić, a dla których niedostępna jest literatura psychologiczna niemiecka, obfitująca w dzieła o podobnym zakresie.

Stefan Baley.

Dr. Franciszka Baumgarten. *Badania uzdolnień zawodowych.* Przełożył z języka niemieckiego Juljusz Saloni. Nakładem Polsk. Tow. Psychotechnicznego. Warszawa 1930 r.

Nie będę rozwodzić się szerzej na tem miejscu nad samą pracą pani *Baumgarten,* która to praca ukazała się już dawniej w języku nie-

mieckim i była niejednokrotnie przedmiotem recenzyj ze strony kompetentnych krytyków. Przypomnę tylko, że mimo pewnych zastrzeżeń, krytyka ta była naogół bardzo przychylna dla naszej autorki. Sądzę, że ta dodatnia ocena była najzupełniej zasłużoną. Wśród dość licznych już obecnie podręczników psychotechniki, które posiada literatura naukowa niemiecka, książka pani *Baumgarten* wyróżnia się korzystnie zwięzłością i jasnością wykładu oraz prostym, a przecież budzącym zainteresowanie czytelnika, sposobem rozwijania zagadnień. To też stało się dobrze, że książka ta, która, choć napisana po niemiecku, wyszła przecież z pod pióra autorki Polki, została przetłumaczona na polski język. Nie analizując szczegółowo samego przekładu, zaznaczę, iż wydaje mi się naogół poprawnym. Zadanie tłumacza było dość trudne, skoro się zważy, iż polska terminologja psychotechniczną nie jest jeszcze dotychczas w zupełności opracowana i ustalona. Dzięki staraniom Tow. Psychotechnicznego, które, dokonany przez tłumacza przekład, poddało dodatkowej kontroli, trudności te zostały dość szczęśliwie przezwyciężone.

Jakkolwiek książka pani *Baumgarten* przeznaczona jest przedewszystkiem dla psychotechników i doradców zawodowych, studjum jej będzie pożyteczne dla każdego, kto interesuje się zagadnieniami tak zwanej stosowanej psychologji. Rozdziały książki, traktujące o testach, o ich istocie, rodzajach i wartości, zainteresują niewątpliwie tych wszystkich, którzy, czy to dla celów naukowych, czy też praktycznych, przeprowadzają badania testowe na terenie szkoły. Z korzyścią dla siebie studjować może książkę pani *Baumgarten* także nauczyciel, książka ta bowiem, mimo, że pisana jest przez specjalistkę i przeznaczona w pierwszym rzędzie dla specjalistów, rozwija wszystkie zagadnienia tak jasno, iż będzie zrozumiała i dla niespecjalisty interesującego się owemi zagadnieniami.

Stefan Baley.

Uwagi w sprawie recenzyj mojej książki p. t. *„Psychologja wieku dojrzewania"*.

Książka moja doczekała się dotychczas szeregu recenzyj, których autorowie wypowiedzieli pewne krytyczne uwagi, dotyczące jej treści. Niektóre z tych zarzutów uważam za zupełnie słuszne i wydaje mi się rzeczą wskazaną dać w tym względzie pewne wyjaśnienia. Tyczy się to przedewszystkiem dwóch następujących punktów. Dwóch recenzentów zwróciło uwagę, że zebrany przeze mnie materjał ankietowy, na którym się opieram, dotyczy prawie wyłącznie dziewcząt i zapytują, dlaczego nie opieram się również na materjale zebranym od chłopców. Otóż fakt powyższy, niewątpliwie słuszny, wynika poprostu z jednostronności materjału, który zdołałem zebrać do chwili pisania książki. Stało się tak, że szkoły żeńskie mniejsze robiły naszemu Zakładowi trudności w dostępie do młodzieży, a niejednokrotnie wprost nawet zwracały się do nas z prośbą, abyśmy na ich terenie przeprowadzali badania psychologiczne. Ze szkołami męskiemi sprawa szła nieco trudniej i materjał, zebrany w chwili, kiedy z przyczyn, podanych w przedmowie do mojej książki, zdecydowałem się oddać rękopis do druku, był w odniesieniu do młodzieży męskiej zbyt szczupły, ażeby można go było w większym wymiarze cytować. Musiałem zatem w tym punkcie opierać się raczej na zagranicznym materjale. Materjał odnośnie do chłopców, którym w tej chwili rozporządzam, jest już znacznie większy. Ową zatem nierównomierność w traktowaniu obu płci będę mógł wyrównać w ewentualnem nowem wydaniu.

Drugi punkt, którego chciałbym dotknąć na tem miejscu, to sprawa terminologiczna. Dzieląc wiek dojrzewania na okresy, wyróżniłem jako ko-

lejne fazy: przedpokwitanie, pokwitanie i wiek młodzieńczy. Otóż niektórzy krytycy wypowiadają zastrzeżenia przeciwko takiej terminologji. Wysunięto propozycję, ażeby nie używać zupełnie terminu przedpokwitanie i pokwitanie, a zastąpić go terminem okres przełomowy, który odpowiadałby temu, co ja nazwałem przedpokwitaniem i terminem okres dojrzewania, odpowiadający temu, co ja nazwałem pokwitaniem. Prof. *Szuman* pragnie zatrzymać termin pokwitanie (pubertas), chciałby jednak określać nim tę fazę, którą ja nazwałem przedpokwitaniem. Prof. *Szuman* słusznie zauważa, że moje terminy traktowałem jedynie jako pewną propozycję, nie chcąc ich nikomu narzucać. Dla mnie samego termin pokwitanie brzmi niemile, a tembardziej termin przedpokwitanie. Nadmienię jednak, że terminem tym posługują się oddawna w Polsce lekarze, że jest on w polskiej literaturze medycznej terminem już przyjętym i że z tego powodu trudno byłoby go wyrugować. Ja osobiście, mimo niechęci do tego terminu, przyjąłem go jedynie z powyższego tytułu. Bardzo chętnie przestałbym go stosować, gdyby jakiś kongres uchwalił usunąć go z terminologji polskiej. Znaczenie, w którem słowa pokwitanie używają w Polsce lekarze, czyni dalej nieco trudnem przesunięcie jego użytku w tym sensie, ażeby nazywać nim okres, nazwany przeze mnie przedpokwitaniem, albowiem lekarze polscy tłumaczą terminem pokwitanie nazwę pubertas (puberté, Pubertaet), stosowaną zwykle do tej fazy rozwojowej, która daje już dojrzenie płciowe, a nie do tego okresu, który tę fazę poprzedza. Takie przesunięcie użycia terminu mogłoby zatem dać powód do pewnego zamieszania pojęć. Godzę się wobec tego najzupełniej z prof. *Szumanem*, iż ujednostajnienie odnośnych terminów może przynieść jedynie porozumienie uzyskane na jakimś kongresie po wyczerpującej dyskusji. [1])

Stefan Baley

Cinquième Congrès International d'Éducation Morale. (Piąty Kongres Międzynarodowy Wychowania Moralnego). **Paris, Alcan, 1930, p. 135.**

Książka ta jest sprawozdaniem z Piątego Kongresu Międzynarodowego Wychowania Moralnego w Paryżu, zaopatrzonem we wstęp *M. F. J. Goulda*, sekretarza Komitetu Wykonawczego. Sprawozdanie składa się z trzech części, odpowiadających trzem głównym tematom referatów i dyskusyj.

Część pierwsza poświęcona jest zastosowaniu historji w wychowaniu moralnem. Zagadnienie to referują następujący autorowie. *Rafael Altamira* wykazuje, że w podręcznikach i wykładach historji panować powinien duch międzynarodowy, przytem należy pamiętać o prawdzie historycznej i unikać wszelkiej mistyfikacji, nawet takiej, któraby miała na celu umoralnianie młodzieży. W dyskusji dr. *Sigurd Host* z Oslo zwraca uwagę, że duże znaczenie umoralniające miałoby zastąpienie przerażających opisów wojen przez życiorysy sławnych ludzi, jak np. *Marka Aureljusza*, co mogłoby wyrabiać w młodzieży kult dla tego rodzaju bohaterów.

Inspektor generalny oświecenia publicznego, *M. D. Paroddi*, twierdzi, że historja powinna być uważana za zbiorową pamięć narodu, za źródło patrjotycznych uczuć, przytem jednak unikać należy wszelkich tendencyj imperjalistycznych. Pozatem w historji, jako wiedzy opartej na analizie, widzi on tę stronę dodatnią, iż wyrabia ona w nas poczucie perspektywy, uczy przypatrywać się zdaleka ciągłości dążeń ludzkich, a co za tem idzie,

---

[1]) Przy sposobności chciałbym zwrócić uwagę, że na str. 111 mojej książki, w trzecim wierszu od dołu, w pewnej ilości egzemplarzy wydrukowane zostało przez niedopatrzenie nazwisko Schillera zamiast Goethego. Wobec tego prosiłbym tych, w czyich rękach znajdzie się egzemplarz z pomyłką, o skorygowanie takowej.

wyrabia zdolność bezstronnej oceny wszystkich czynów indywidualnych i zbiorowych, które się składają na ewolucję ludzkości.

Ferrière zauważa, że różne strony nauki historji interesują dzieci w różnym wieku, tak np. podczas, gdy dzieci do lat 10 dopytują się głównie o ubranie, mieszkanie i pożywienie naszych przodków, młodzież w okresie lat 14 obchodzą głównie życiorysy bohaterów, a młodzież nieco starszą interesują najbardziej kwestje psychosocjalne.

W tejże sprawie zabiera głos prof. *Wojciech Cizek* z Pragi, twierdząc, że historja jest skarbnicą doświadczeń, pozwalającą nam obserwować i analizować działalność człowieka. Okazuje ona, że siły człowieka w walce z przyrodą wzrastają stale w miarę postępu cywilizacji.

Wreszcie na zakończenie zabiera głos profesor Sorbony, *L. Brunschvicg*. Twierdzi on, że historja uczy nas perspektywy politycznej, wykazuje też, że postęp naukowy jest poniekąd identyczny z postępem moralnym.

W drugiej części obrad, dotyczącej karności i autonomji w wychowaniu moralnem, główne referaty wygłosili: *Piotr Petersen*, profesor pedagogiki z Jeny i *Helena Wodehouse*, profesor pedagogiki z Bristolu w Anglji. *Petersen* przypomina wyniki kongresu dotyczącego wychowania moralnego, odbytego w Londynie w roku 1908 i stwierdza, jak bardzo od tego czasu zmieniły się poglądy społeczeństwa europejskiego na podstawy wychowania moralnego. Poglądy współczesne ilustruje *Petersen*, opisując ustrój całego szeregu szkół i zakładów wychowawczych takich, jak *A. S. Neill'a* w Lyme, „Landeserziehungsheimu" w Letzlingen i t. d. Podczas, gdy dawniej na wspomnianym Kongresie Londyńskim wygłaszano opinję, że moralności można uczyć i że należy wychowankom podawać do wiadomości pewne reguły etycznego postępowania, w zakładach wyżej wspomnianych sposób wychowania moralnego jest zupełnie inny. Nie głosi się żadnych zasad, nie daje się żadnych nakazów, dziecko samo żyjąc w społeczeństwie, widzi konieczność pewnych ograniczeń swoich wymagań i dążeń ze względu na dobro ogółu. Starsi nie mówią mu nigdy, że ono robić coś powinno i nie stosują względem niego żadnego przymusu. Do pewnych zasad moralnych dziecko dochodzi samo drogą od wewnątrz.

Dr. *Helena Wodehause* rozpatruje dwa przeciwieństwa: krańcowy autorytet i przymus z jednej strony, a autonomję z drugiej. Uważa, że bezskuteczność autorytetu musi być zgóry przesądzona, szczególnie u wychowanków, którzy wyszli już z okresu dzieciństwa. W tym okresie należałoby pozostawiać więcej swobody, a kształcić głównie umiejętność rządzenia wolą. Autorytet może mieć znaczenie jedynie przy wychowywaniu dzieci małych.

Następnie wygłosił dłuższy komunikat pedagog rosyjski na emigracji, *Koralewskij*. Zwraca on uwagę na kilka problemów, związanych z omawianemi wyżej sprawami, które wyłoniły się w Rosji. Cytuje zdania trzech wybitnych Rosjan, a mianowicie: chirurga i pedagoga, *Piragofa*, filozofa *Sołowieja* i *Tołstoja*. *Piragof* był zwolennikiem jak najdalej posuniętej autonomji wewnętrznej, która polegałaby na wyćwiczeniu siły woli. Według *Sołowieja* zadaniem wychowania jest ćwiczenie dobrych, a paraliżowanie złych pobudek. *Tołstoj* uważał za najodpowiedniejszą autonomję posuniętą do ostatecznych granic. W szkołach sowieckich czasów obecnych autonomja jest zniekształcona przez propagandę polityczną, przeprowadzaną na terenie szkoły. Źle zrozumiany i nieodpowiednio pokierowany samorząd prowadzi do zupełnego braku poszanowania tradycji i braku kultury. Należałoby dążyć do harmonijnego pogodzenia zasad karności, które należycie uświadomione nie spotykają się ze sprzeciwem młodzieży, uznającej ich pożytek i samorządu, który w odpowiednim zakresie jest bardzo pożytecznym środkiem wychowawczym.

W dalszym ciągu zabierał głos prof. *Hilarowicz*, dyrektor Instytutu prawa administracyjnego w Warszawie. Dowodzi on, że należy kształcić pod względem moralnym nietylko młodzież, lecz i dorosłych. Duże znaczenie mają w tym względzie organizacje administracyjne wymagające stosowania się do ich przepisów, gdyż kształcą samoopanowanie, a stosowanie kar pozwala wyrobić odpowiednią karność.

W dyskusji *Ferrière* zauważa, że karność i autonomja powinny się wzajemnie dopełniać. Wychowanie powinno polegać na samowychowaniu, działanie dorosłych powinno mieć tylko charakter pomocniczy. Karność szkolna powinna być jedynie porządkiem, który jest niezbędny dla wytworzenia atmosfery, umożliwiającej samorząd.

Zdaniem *M. G. Grimanelli'ego* w pierwszych latach życia należy przedewszystkiem kształcić przyzwyczajenie do posłuchu, a dopiero od lat 5—6 można stopniowo zacząć pozwalać dzieciom na bardziej swobodny wybór pomiędzy znanem im już dobrem i złem. Tylko w tem znaczeniu, a nie w znaczeniu czysto doktrynerskiem, polegającem jakoby na stwarzaniu własnych przepisów moralnych, można rozumieć autonomję moralną w wychowaniu.

W trzeciej części, dotyczącej rozmaitych metod, stosowanych w wychowaniu moralnem, dwa główne referaty wygłosili prof. *Jan Piaget*, dyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania i *Yusuf Ali*, przedstawiciel Indyj w Lidze Narodów i kierownik Islamia College w Lahore.

Prof. *Piaget* podnosi fakt, że z pośród szeregu uczuć, mogących mieć wpływ w wychowaniu moralnem, najważniejszą rolę odgrywa uczucie szacunku. Szacunek ten może być jednostronny, o ile odnosi się do osób starszych i wzajemny, jeżeli powstaje na tle wspólnej kooperacji. Ten ostatni ma o wiele większe znaczenie w wykształceniu uczuć moralnych. Podczas, kiedy pierwszy rodzaj szacunku prowadzi do posłuchu, drugi budzi uczucie solidarności. Rozpatrując rozmaite metody wychowawcze, autor przeciwstawia poglądy *Durkheima*, wysuwającego na plan pierwszy autorytet starszych, poglądom nowoczesnych szkół doświadczalnych, gdzie wychowanie moralne opiera się na zupełnej swobodzie. Zdaniem *Piaget'a* najsłuszniejsze byłoby połączenie obu tych stanowisk.

Werbalizm w wychowaniu moralnem mija się zupełnie z celem. Lekcje powinny być związane z kwestjami życia codziennego, lub też winny się posługiwać faktami historycznemi i życiorysami bohaterów. O wiele pozytywniejsze i lepiej prowadzące do celu są t. zw. sposoby aktywne, któremi się posługuje szkoła pracy, samorządy szkolne i sądy klasowe. W czasach obecnych bardzo już dużo robi się w tej sprawie, lecz za mało jeszcze opublikowano wyników tych prac. Zarówno t. zw. Liga Dobroci, stawiająca swoim członkom za zadanie wypełnianie codziennie jagoś dobrego uczynku, jak i harcerstwo sprzyjają w dużym stopniu wyrobieniu takich cech charakteru, jak prawdomówność i objektywizm oraz ukulturalnieniu i wysublimowaniu pierwotnych instynktów. Koedukacja jest także pożyteczna dla wychowania moralnego ze względu na złagodzenie instynktów seksualnych.

Yusuf Ali uzależnia sposób kształcenia moralnego od czasu, miejsca i historji danego narodu, rozmaite bowiem cnoty mają różną wartość zależnie od narodowości i indywidualności danego osobnika. W dalszym ciągu wywodów wykazuje, że dla uformowania moralnego wykształcenia wychowanka o wiele większe znaczenie niż metody ma osobistość samego nauczyciela.

Dalsza część sprawozdania zawiera cały szereg drobnych artykułów, poruszających różne zagadnienia z zakresu wychowania moralnego.

M. G. Grimanelli dowodzi, że pozytywizm ugruntowuje moralność na danych naukowych, a głównem zadaniem wychowania powinno być wytwarzanie przyzwyczajeń moralnych i kultywowanie zmysłu moralnego dro-

gą naśladowania i przez ćwiczenie. Inni referenci wysuwają projekt utworzenia specjalnego Międzynarodowego Instytutu Wychowania Moralnego. Podnoszono też znaczenie religji, jako czynnika wychowawczego, bardzo wielkiej wagi. Psychoanalityk *Baudonin* udawadnia, że zaburzenia charakteru i postępowania, występujące u t. zw. dzieci nieznośnych dadzą się wytłumaczyć jako regresja na niższe stadjum rozwojowe. Przedstawiciel Międzynarodowej Ligi Reformy Moralnej przez Prawdę wysuwa projekt walki z kłamstwem w szkole powszechnej zapomocą czterech lekcyj teoretycznych połączonych z przykładami z życia i ćwiczeniami, polegającemi na wynajdywaniu nieprawdy w pismach codziennych. Wysunięto też propozycję urządzenia międzynarodowych ośrodków wychowania moralnego w celu kształcenia ogółu, a w szczególności kobiet na dobre wychowawczynie moralne swych dzieci. *De Vuyst,* przewodniczący Międzynarodowej Komisji Wychowania Rodzinnego, podaje projekt ulepszenia metod wychowawczych w rodzinie. Pożyteczną byłaby nauka specjalnej pedagogiki wychowawczej wraz z ćwiczeniami dla rodziców. Twórca szkół w miastach-ogrodach, *Benoit-Lévy* uważa, że przedewszystkiem należy nauczyć dzieci panowania nad sobą bez równoczesnej utraty bezpośredniości. Przedstawiciel Międzynarodowej Ligi Dobroci, *Simon* twierdzi, że jeżeli wychowanie ma być drogą, wiodącą do zapewnienia powszechnego pokoju to program wychowania wszystkich narodów i wszystkich szkół musi zawierać jako składnik niezbędny kształcenie serca i uczuć.

Dr. Felicja Łuniewska.

Kronika

Sprawozdanie z VII-go Kongresu Psychotechnicznego w Moskwie.

Siódmy Kongres Psychotechniczny odbył się w Moskwie w dniach od 8-go do 13-go września b. r. Możność zwiedzenia przy tej sposobności Moskwy i rozpatrzenia się w panujących tam stosunkach była powodem, dla którego udział gości zagranicznych był bardzo liczny. Najwięcej stosunkowo było delegatów z Polski. Pozatem byli goście z Francji, Hiszpanji, Niemiec, Anglji, Stanów Zjedn. Ameryki Półn., Czechosłowacji, Litwy i t. d. Fakt, iż Komitet organizacyjny Kongresu postarał się o bezpłatną gościnę dla wszystkich zaproszonych na cały przeciąg Kongresu, umożliwił zagranicznym delegatom pobyt w Moskwie przez 8 dni, co, wobec panującej tam drożyzny, byłoby dla większości uczestników niemożliwe, gdyby musieli opłacać sami koszty mieszkania i utrzymania.

Dnie 6-ty i 7-my września poświęcone były pracom komisyj, wybranych przez kongresy poprzednie, a więc Komisji dla ujednostajnienia słownika psychologicznego, Komisji dla badania nieszczęśliwych przypadków, Komisji dla badania wydajności pracy, Komisji dla badania wpływu środowiska i Komisji dla centralizacji testów. Wynikiem prac tych komisyj był szereg wniosków, które następnie oddano do przegłosowania plenum delegatów w ostatnim dniu Kongresu.

Ósmego września nastąpiło otwarcie Kongresu, na którem przemawiał delegat Moskiewskiego Sowietu. Na porządku dziennym było pierwsze sympozjon p. t. „Teoretyczne podstawy psychotechniki", na które złożyły się trzy referaty: *W. Sterna, N. Spielreina i M. Lahy'ego.* Następnego dnia t. j. 9-ego września, uczestnicy Kongresu słuchali drugiego sympozjon p. t. „Zastosowanie metod matematycznych w psychotechnice". Referentami byli: *Blumenfeld, Mandryka* i *Pieron.* Trzeci dzień obrad plenarnych poświęcony był trzeciemu sympozjon p. t. „Psychografja". Referentami byli: *Hellerstein, Lippmann, Mira* i *Rupp.* W dniach 11-ego, 12-ego i 13-ego września obradowały sekcje po dwie równocześnie, przyczem tematy referatów dotyczyć miały tych samych zagadnień, któremi zajmowały się sympozja. Nie będę wymieniać wszystkich referentów, którzy wygłosili referaty na sekcjach. Wspomnę tylko, iż z Polaków referowali na sekcjach: pani *Zawirska* o „Poradnictwie zawodowem i zagadnieniu rozwoju młodocianych robotników", pani *Dębicka* mówiła o swoich badaniach nad umysłowo niedorozwiniętemi dziećmi, dr. *Macewicz* mówił o współczynniku korelacji, dr. *Biegeleisen* o wartości diagnostycznej badań psychotechnicznych i o poradnictwie zawodowem na terenie szkół średnich i wyższych, a pan *Goldszeider* o badaniach psychotechnicznych emigrantów. W czasie, wolnym od referatów, uczestnicy Kongresu zwiedzali różne instytucje naukowe oraz osobliwości Moskwy.

Wszyscy też zaproszeni zostali gremjalnie na jedno przedstawienie w teatrze i na jedno przedstawienie w kinematografie. Obrady Kongresu zamknął bankiet, wydany na cześć gości, na którym przemawiali przedstawiciele władz sowieckich oraz uczestnicy Kongresu. Z uchwał Kongresu wypada wymienić, iż najbliższy Kongres ma odbyć się za dwa lata w Wiedniu i że przewodniczącym dyrektorów będzie prof. *Rupp*. Skoro była mowa o zagranicznych uczestnikach Kongresu, to trzeba jeszcze dodać, że uczestniczyli w nim bardzo licznie psychotechnicy sowieccy, zarówno zamieszkali w Moskwie, jak też delegaci z różnych części kraju. Na osobną wzmiankę zasługuje jeszcze pewien techniczny szczegół organizacji obrad na Kongresie. Poszczególne referaty wygłaszano w różnych językach, między innemi także w języku rosyjskim. Ażeby zrozumienie treści referatów uprzystępnić wszystkim uczestnikom, postępowano nie w sposób praktykowany na innych Kongresach, iż po wygłoszeniu danego referatu streszcza go ktoś w innym języku, lecz stosowano sposób następujący. Podczas wygłaszania referatu przez prelegenta kilku tłumaczy równocześnie tłumaczyło referat na różne języki, każdy z nich przed innym mikrofonem, a słuchacze, zaopatrzeni w słuchawki radjowe, odbierali audycję tylko w dostępnym dla nich języku.

Wypadnie teraz zkolei omówić treść najważniejszych referatów, wygłoszonych na Kongresie. Zgóry zaznaczyć trzeba, że zarówno sympozja, jak też referaty na sekcjach w rezultacie niewiele przyniosły nowego. Trudno było oprzeć się wrażeniu, że w zakresie psychotechniki od czasu ostatniego kongresu nie dokonano, ani w dziedzinie teorji, ani praktyki, jakichś donioślejszych odkryć, które wymagałyby dyskusji i potrafiły wywołać żywsze zainteresowanie. Niektórzy referenci powtarzali poprostu w parafrazie to, co mówili na ostatnim kongresie w Barcelonie.

Pierwsze sympozjon poświęcone było, jak już wiemy, teoretycznym podstawom psychotechniki. Prof. *Stern* przeciwstawił psychologji teoretycznej psychologję praktyczną, którą zdefinjował jako „praktyczną wiedzę o poznaniu ludzkich właściwości, sposobów zachowania się i przeżyć, rozpatrywanych pod kątem widzenia ich stosunku do różnych dziedzin życia." Psychotechnika jest częścią owej praktycznej psychologji i w tym sensie została zdefinjowana przez *Sterna* jako „praktyczna wiedza o poznaniu ludzkich właściwości i sposobów zachowania się pod kątem widzenia ich możliwie najlepszego zużytkowania w życiu gospodarczem, w pracy i w życiu zawodowem" (im Wirtschafts-, Arbeits- und Berufsleben). Zupełnie odmienne, a nawet poniekąd przeciwne stanowisko zajął w swym referacie prof. *Lahy*. Podczas, gdy *Stern* widzi w psychotechnice jedynie drobną gałąź psychologji, bo przecież jest ona tylko częścią psychologji praktycznej, zmuszoną uznać obok siebie psychologję teoretyczną, od której rezultatów jest zależna, *Lahy* nie uznaje takiej antytezy. Nie istnieje, jego zdaniem, oddzielna od praktycznej, psychologja teoretyczna, na którą psychologja praktyczna musiałaby się oglądać. „Praktyczny psycholog", a takim jest przedewszystkiem psychotechnik, niedaleko posunąłby swoją wiedzę, gdyby opierał się jedynie na tem, co daje mu teoretyczna psychologja. Prawa, potrzebne dla praktycznych celów, musi on wykrywać sam. Właśnie praktyka psychologiczna jest najlepszym, a właściwie jedynym terenem, na gruncie którego wyłaniają się pewne teoretyczne zagadnienia, które też na tym samym gruncie znajdują swe rozwiązanie. Psychotechnik nie ma obowiązku uznawać jako oddzielną istność teoretycznego psychologa, którego kierownictwu miałby podlegać. Nie jest on pół-psychologiem lecz psychologiem całkowitym. Prawdziwa psychologja współczesna to jest właśnie ta psychologja, którą uprawia psychotechnik. Prof. *Lahy* mówił z dość dużym temperamentem, a wywody jego właśnie przez kontrast, w którym pozostawały do stanowiska *Sterna,* zwróciły na siebie powszechną uwagę. Trzeci zkolei referent w tem sympozjon, prof. *Spielrein* w swym długim referacie poruszył zagadnienie, które następnie, jako czerwona nić snuło się przez dalszy tok

referatów i dyskusyj Kongresu, nadając temu Kongresowi specyficzny charakter. Jest to punkt tak ważny, że muszę nad nim chwilę się zatrzymać. *Spielrein* wprowadził do dyskusji pewne rozróżnienie, które w dotychczasowych kongresach nie odgrywało poważniejszej roli, a tu, na Moskiewskim Kongresie, wysunęło się na pierwszy plan, wydęte zostało do olbrzymich rozmiarów i rzucało cień na cały Kongres, wnosząc w jego obrady specyficzną, rzec to trzeba otwarcie, niemiłą atmosferę. Pan *Spielrein* pozostawił na uboczu zagadnienie, o które spierali się *Lahy* i *Stern*. Cały nacisk swego referatu położył on na rzekomo zasadniczą różnicę między psychotechniką burżuazyjną, a psychotechniką proletarjacką. Rozróżnienie to z tej racji odrazu niemile musiało uderzyć przeważną ilość zagranicznych gości, iż określenie „burżuazyjna psychotechnika" była dla p. *Spielreina* jednoznacznem wyrażeniem „psychotechnika obsługująca kapitał" wbrew interesom warstw robotniczych. W świetle wywodów p. *Spielreina* wszyscy psychotechnicy, nie pochodzący z S. S. R. ujrzeli siebie jako pomocników kapitału w wyzyskiwaniu warstw robotniczych. Pan *Spielrein* akcentował tezę, znaną z pism *Marxa*, iż nie istnieje nigdy czysta teorja, niezależna od stosunków społecznych i gospodarczych kraju, w którym te teorje powstają. Teorje te zawsze, w sposób mniej lub więcej świadomy dla ich twórców, podtrzymują interesy tych, którzy w danem społeczeństwie mają w swych rękach władzę. To też przekonanie „burżuazyjnych" psychotechników, iż oni, badając człowieka w jego stosunku do pracy, wykrywają pewne związki, które mają ogólne znaczenie i mogą być wykorzystane, ewentualnie równie dobrze dla celów proletarjackich, jak i burżuazyjnych, polega na złudzeniu. Psychotechnik, pracujący w ramach burżuazyjnego ustroju, pracuje zawsze jako jego sługa. Pan *Spielrein* przytaczał przykłady, które miały ilustrować jego tezę, nie wahał się wskazać wprost na jednego z obecnych na Kongresie zagranicznych gości, a mianowicie na *Moedego*, jako na typowy przykład burżuazyjnego psychotechnika, który, w sposób mniej lub więcej wyraźny, podaje wprost przesiębiorcom wykrętne sposoby, jak mogą usunąć z przedsiębiorstwa robotnika tak, iż pozornie winien będzie robotnik, chociaż w gruncie rzeczy wina nie będzie po jego stronie. W konsekwencji takiego osobistego zaatakowania musiano nawet nadprogramowo udzielić panu *Moedemu* głosu w chwili nieprzeznaczonej na dyskusję, by miał on możność rehabilitować się wobec zebranych. Ta rehabilitacja nie przeszkodziła jednak *Spielreinowi* zaatakować pana *Moedego* ponownie w jednym z następnych dni Kongresu za rzekome wysługiwanie się burżuazji. W przeciwieństwie do tej stronniczej burżuazyjnej psychotechniki, psychotechnika proletarjacka uwzględnia, zdaniem *Spielreina*, moment dynamiczny i społeczny, który jest najważniejszym czynnikiem ustosunkowania się człowieka do wykonywanej przez niego pracy. W porównaniu z tym czynnikiem moment biologiczny, do którego głównie odwołuje się burżuazyjna psychotechnika, schodzi na drugi plan. Tak np. nie udało się dotychczas „burżuazyjnej" psychotechnice wyznaczyć przy pomocy laboratoryjnych pomiarów optimum obciążenia pracą robotnika tak, aby można było najskuteczniej wyeliminować zmęczenie. Albowiem proces zmęczenia zależy w pierwszym rzędzie od warunków społecznych, w wyższym stopniu znacznie, aniżeli od czynników biologicznych. Pozornie wyraźne objawy zmęczenia ustępują u robotnika z chwilą, gdy zmieni on swoje wewnętrzne ustosunkowanie do pracy, gdy nie będzie mieć przykrego uczucia, iż trudzi się jedynie dla zysku drugich, gdy praca będzie mieć dla niego inny sens, anieżli prosty zarobek.

Podałem tu obszernie punkt widzenia *Spielreina*, gdyż, jak już zaznaczyłem, wywody jego okazały się zapowiedzią tego, co w różnych warjantach powtarzali inni, „proletarjaccy" referenci w referatach i dyskusjach, wygłaszanych w następnych dniach Kongresu. Nie było prawie referatu, wygłoszonego przez któregoś psychotechnika z S. S. R., który nie wracałby

do tego tematu, powtarzając znaną nam już tezę aż do znudzenia. „Burżuazyjni" psychotechnicy słuchali tych wywodów z początku z ciekawością, nie pozbawioną jednak elementu zdziwienia i konsternacji, nie mogąc zdobyć się odrazu na reakcję. Później jednak, już przy końcu Kongresu, szereg gości, a przedewszystkiem *Mira* i *Pieron* w swoich przemówieniach protestowali przeciwko zarzutom, które, wychodząc poza sferę teorji, zdawały się wkraczać w sferę osobistej etyki psychotechnika. Nie przyszło i nie mogło przyjść na tym punkcie do wyklarowania sprawy i ujednostajnienia poglądów. Stało się tylko tak, że oświadczenia, sprostowania i dyskusje na ten temat kazały zapomnieć o innych zagadnieniach, tych właśnie, które miały być przedmiotem obrad. I tak interesujące zagadnienie stosunku teoretycznej psychologji do psychologji praktycznej, które wysunęły referaty *Sterna* i *Lahy'ego,* nie doczekało się płodnej dyskusji, gdy bowiem w przedostatnim dniu Kongresu wyznaczono osobne posiedzenie celem dyskusji nad referatami pierwszego sympozjon, dyskusja ta zmieniła odrazu kierunek i utknęła na martwym punkcie sporów co do wartości psychotecczniki „burżuazyjnej" i „proletarjackiej". Pozornie wprawdzie zaczęto dyskutować także o czem innem, ale, jak zaraz zobaczymy, było to tylko przesunięcie tego samego sporu na inną nieco płaszczyznę. Mianowicie tym pozornie nowym tematem była kwestja znaczenia materjalizmu dialektycznego dla psychotechniki. Był to temat, o którym wogóle na Kongresie mówiono bardzo dużo, wyłącznie jednak prawie ze strony psychotechników S. S. R. Oświadczali oni przy wszelkich okazjach, że materjalizm ten tworzy ostateczną, racjonalną podstawę psychotechniki tak, jak właściwie wszystkich innych gałęzi wiedzy. Oprócz psychotechników mówili na ten temat także przedstawiciele nauki w S. S. R. nie będący psychotechnikami z zawodu. I tak przedstawiciel rosyjskiej Akademji Umiejętności, witając imieniem tejże Akademji zebranych, oświadczył, iż prace Akademji zdradzały przez jakiś czas wyraźny zastój i obniżenie poziomu, a dopiero oparcie badań na podstawie teorji dialektycznego materjalizmu zmieniło sytuację, wprowadzając Akademję z manowców na pole płodnej pracy. Słowo „materjalizm dialektyczny" słyszeliśmy z ust naszych kolegów, psychotechników S. S. R. także często w dyskusjach poza Kongresem. Zorjentowaliśmy się rychło, że spotykamy się tu z pewnym dogmatem, uznawanym ogólnie za prawdziwy i nie dopuszczającym odszczepieńców. Wiara w doniosłość dialektycznej metody jest, jakeśmy się przekonali, powszechnie obowiązująca w nauce rosyjskiej. Psychotechnik S. S. R. wierzyć musi w dogmat ten tak samo, jak wierzy w zasadniczą różnicę między psychotechniką burżuazyjną i proletarjacką. Zresztą te dwie rzeczy zbiegają się ze sobą, bo właśnie oparcie się na dynamizmie dialektycznego materjalizmu daje psychotechnice proletarjackiej podstawę do poruszania się własnemi, odrębnemi drogami. Jedna z psychologiczek komunistek, z którą rozmawiałem podczas Kongresu, zapytała mię naprzód, czy czytałem rzeczy *Engelsa,* zaznaczając, że dla „nich" dyskusja z kimś, ktoby nie czytał tych rzeczy i nie zapoznał się z zasadami materjalizmu dialektycznego, byłaby wogóle niemożliwa. Przyznanie metodzie dialektycznej pewnego znaczenia w nauce uważane bywa na tamtym terenie jako objaw pewnego zbliżenia się do stanowiska komunizmu. To też ogromną sympatję zdobył sobie odrazu wśród psychotechników S. S. R. pan *Lahy,* kiedy przy końcu swego referatu, w sposób luźno tylko łączący się z treścią jego wywodów, zaznaczył, iż i on uznaje doniosłość tej metody i sam zasadniczo zbliża się do stanowiska dialektycznego materjalizmu. W przemówieniach psychotechników rosyjskich wielokrotnie podnoszono ten fakt, widząc w nim symptom, zapowiadającego się w nauce burżuazyjnej zwrotu w kierunku ich światopoglądu. O jak ważną tu idzie sprawę dla psychotechników i psychologów sowieckich, tego najlepszym dowodem będzie następujący szczegół. Przeciwko wywodom *Sterna* wysunęli sowieccy psychotechnicy zarzut, iż mają one osta-

teczne oparcie w jego personalistycznej filozofji, która, będąc idealistyczną, pozostaje w sprzeczności z materjalizmem i tem samem już nadaje się do odrzucenia. Otóż, kiedy *Stern* w dyskusji zaznaczał, iż, jego zdaniem, personalizm nie jest w swej istocie ani materjalistycznym ani też idealistycznym poglądem, to ta wypowiedź spotkała się z połowicznem uznaniem, sformułowanem przez jednego sowieckiego psychotechnika w ten sposób: Wprawdzie *Stern* nie stoi na stanowisku materjalizmu, ale już samo to, iż nie identyfikuje swego poglądu z idealizmem, jest zjawiskiem godnem uznania.

Nie chciałbym być źle zrozumianym. To, co mówiłem dotychczas, może wydać się komuś krytyką, a nie referatem. Otóż chciałbym zaznaczyć, iż nie leży w mojej intencji twierdzenie, jakoby uwzględnianie w jak najszerszym zakresie czynnika społecznego w badaniach psychotechnicznych nie było rzeczą godną uznania. W krytyce, której sowieccy psychotechnicy poddawali psychotechnikę Europy i Ameryki, jest wiele słuszności. Jest niewątpliwie słuszna zasada, że nietylko dobierać trzeba człowieka odpowiedniego do warunków danej pracy, ale naodwrót, należy warunki pracy dostosowywać do możliwości ludzkich. Różne zawody istnieć powinny dla ludzi, a nie ludzie dla zawodów. Jest dużo racji w twierdzeniu, że człowiek jest istotą poniekąd uniwersalną i że w odpowiednich warunkach podołać może prawie każdej pracy. Z tego punktu widzenia rygorystyczna selekcja, która chciałaby człowieka na zawsze przykuć do jednego tylko zawodu, jest czemś, zadającem gwałt naturze ludzkiej. Otóż psychotechnicy sowieccy kładąc duży nacisk na żądanie, ażeby psychotechnika starała się przedewszystkiem stworzyć najracjonalniejsze podstawy do pracy, którą sobie człowiek obrał, a nie uważała warunków pracy za coś niezmiennego, wymagającego od człowieka, by się koniecznie do nich dostosował, wypowiadali żądanie zupełnie słuszne. Również twierdzenie, że człowiek jest utworem dynamicznym, że się stale rozwija i zmienia i że w tym sensie nadawać się może kolejno do różnych rzeczy, zawiera w sobie dużo słuszności. Nieusprawiedliwionem jednak musi wydawać się twierdzenie, jakoby jedynie sowieccy psychotechnicy zdawali sobie sprawę z tych prawd, jakoby niedostępne one były zupełnie umysłom psychotechników innych krajów. Również uparte utrzymywanie, jakoby wyłącznie tylko dialektyczny materjalizm czynił człowieka zdolnym do zrozumienia doniosłości tych spraw, wydać się musi wielu bezstronnym sędziom czemś zgoła nieoczywistem.

Drugie sympozjon poświęcone było, jak wiemy, matematycznym podstawom psychotechniki. Matematyczne zagadnienia, omawiane przy tej sposobności nie łatwo dają się zreferować, interesować one też będą raczej specjalistów, posiadających odpowiednie matematyczne wykształcenie. Wobec tego byłoby rzeczą zbyteczną obszerniej rozwodzić się na tem miejscu nad treścią referatów, składających się na to sympozjon. Wspomnę tylko, iż *Blumenfeld* proponował zastąpienie zawiłej przy wyliczeniach krzywej *Gaussa*, zbliżonym do niej wielobokiem oraz, iż *Mandryka* w długim wywodzie krytykował, między innemi, teorję *Spearmana* o dwu czynnikach.

Podobnie, jak referaty drugiego sympozjon mało interesowały większość słuchaczy, tak też niezbyt żywem zainteresowaniem cieszyły się referaty trzeciego sympozjon, poświęconego profesjografji. Pani *Baumgarten*, która miała brać udział w tem sympozjon, nie przybyła na Kongres. *Lippmann*, powoławszy się na to, że referat jego dostali słuchacze do rąk w pisemnem streszczeniu, nie chciał go już powtarzać, a tylko wypowiadał pewne dodatkowe uwagi. Przypuszczam jednak, iż *Lippmann* mylił się, sądząc, jakoby referat jego znalazł wielu chętnych czytelników. W sposób prawie że zbyt zwięzły, szematyczny wymienione są tam różne punkty widzenia, które służyć mogą jako podstawa podziału zawodów, przyczem czytelnik włożyć musi dużo trudu, jeżeli chce zorjentować się w zawartym tam materjale. Wspomnę jeszcze o referacie *Miry*, wchodzącym w skład tego sa-

mego sympozjon. *Mira* kładł nacisk na fakt, że opis zawodów może mieć bardzo różnordny charakter, zależnie od punktu widzenia, pod którym ten zawód rozpatrujemy. Można zajmować się jedynie technicznym aspektem pracy zawodowej, można też rozpatrywać zawód pod kątem widzenia społecznym, artystycznym, moralnym, a nawet filozoficznym. Dawniejsze próby analizy zawodu zbyt często ograniczały się jedynie do opisu techniki pracy. Dalej profesjografja może być prowadzona bądź to w przekroju poprzecznym, bądź też podłużnym. Pierwszy rodzaj profesjografji uwzględnia te momenty pracy, które wydają się kulminacyjnemi w danym zawodzie i analizuje czynności psychiczne, które są czynne w tych momentach. Profesjografja drugiego rodzaju śledzi zawodowca przez długi szereg faz jego zajęć, studjując przedewszystkiem rozwój różnych uzdolnień, potrzebnych w przebiegu poszczególnych zajęć zawodowych. *Mira* odróżnia dalej profesjografję powierzchowną od profesjografji głębokiej. Pierwsza zajmuje się zewnętrzną stroną pracy, a druga stara się wniknąć w wewnętrzne nastawienie pracownika w stosunku do jego zajęć. Chodzi tu o sprawę bardzo ważną. W bardzo wielu wypadkach niezdolność pracownika do pewnej pracy wynika właśnie z niemożności wewnętrznego dostosowania się do zawodu.

Nie będę wchodził bliżej w referaty, wygłaszane w następnych dniach Kongresu na poszczególnych sesjach. Nie mógłbym zresztą, nawet gdybym chciał, pokusić się w tym względzie o jaką taką dokładność, gdyż, ze względu na równoczesne obradowanie obu sekcyj, mogłem być obecny tylko na niektórych z pomiędzy nich, i nie mam prawa twierdzić, że one były właśnie najważniejsze i najciekawsze. Zaznaczę tylko, iż wiele referatów, wygłoszonych przez psychotechników sowieckich, powtarzało, względnie rozwijało tezy, z któremi zapoznaliśmy się już przy omawianiu referatu *Spielreina*. Wspomnieć jeszcze wypadnie o cyklu referatów, dotyczących badań nad zdolnością spostrzegania. Referaty te charakteryzują dążenia psychotechniki sowieckiej, już nie w zakresie teoretycznej podbudowy, lecz na terenie eksperymentalnych poszukiwań. Poszukiwania te cechuje praktyczny punkt widzenia. Bada się proces spostrzegania nie na sztucznym, laboratoryjnym materjale, na geometrycznych figurach i sztucznych znaczkach, lecz na materjale wziętym z życia. Pojęcie o tem dadzą najlepiej tytuły niektórych tu należących referatów, a więc: *Rudik* mówił „O psychologji rozumienia filmów", *Dobrynin* mówił „O zagadnieniu aktywizacji uwagi przy słuchaniu radja", a *Szwarc* „O wpływie długości wiersza na efektywność czytania". Jak podkreślają sami prelegenci, badania przez nich omawiane, nie stawiają sobie wyłącznie teoretycznych celów, lecz chcą przynieść praktyczną zdobycz dla proletarjatu.

Stefan Baley

NOTATKI BIBLJOGRAFICZNE

Abt Stefan. *Święty Augustyn jako pedagog.* Kraków, 1931, str. 52.

Baroja Pio. *Perwersyjna zmysłowość.* Przełożył z hiszpańskiego i wstępem opatrzył Dr. Edward Boye. Warszawa. Rój. Druk. Polska. 1931. Str. 291.

Colvin Stephen Sheldon (Prof.) i Bagley Wiliam Chaudler (Prof.). *Postępowanie człowieka.* Kurs wstępny psychologji dla nauczycieli. Z oryginału angielskiego „Human behaviour". A first book in psychology przełożyła (według wyd. z 1923 r.) Iza Moszczeńska. Wyd. II. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1931, str. 217.

Krzowski Paweł. *Szkoła jednolita.* Zarys ustroju szkolnictwa w Polsce. Warszawa, 1931, str. 22.

Mysłowski Emil. (Naucz. Sem.). *Metody wychowania współczesnego.* Szczebrzeszyn, 1931, str. 55.

Nawroczyński Bogdan. *Uczeń i klasa.* Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Wyd. II poprawione i uzupełnione. Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas, 1931, str. 392. (Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna Nr. 6).

Nelken Jan (Płk. Dr.). *Ostre upicie się i przestępczość.* Warszawa, 1931, str. 88. (Monografje Psychjatryczne. Nr. 4).

Piltz Jan. *O charakterze.* (Z punktu widzenia biologicznego). (Odbitka z „Przeglądu Współczesnego" Nr. 102. Październik 1930). Kraków, Gebethner i Wolff, 1930, str. 13.

Russell Bertrand. *Małżeństwo i moralność.* Z upoważnienia autora przełożyła Helena Bołoz — Antoniewiczowa. Warszawa, Rój, 1931, str. 247. (Dzieła XX wieku).

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE DO REDAKCJI.

Baumgarten Franciszka (Dr.). *Badania uzdolnień zawodowych.* Przełożył z języka niemieckiego Juljusz Saloni. Lwów - Warszawa, Książnica — Atlas, 1930, str. 288.

Blaustein Leopold. *Przedstawienia schematyczne i symboliczne.* Badania z pogranicza psychologji i estetyki. Lwów, nakł. Przeglądu Humanistycznego, 1931, str. 144.

Decroly (Dr.) i Monchamp (M-lle.). *Gry wychowawcze jako środek wdrożenia dziecka do czynności umysłowych i ruchowych.* Przyczynek do pedagogiki niedorozwiniętych i małych dzieci. Przekład Heleny Berggruenerowej. Wstępem opatrzyła Dr. Marja Grzegorzewska. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1931, str. 97.

F a n c i u l l i J ó z e f. *Czar dziecięctwa.* Autorski przekład z języka włoskiego dokonany przez Elestę. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1931, str. 165.

G r z y w a k - K a c z y ń s k a M a r j a (Psycholog szkolny). *Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej.* Warszawa, Nasza Księgarnia, 1931, str. 239.

G u t r y C z e s ł a w. *W sprawie udostępnienia prac naukowych.* (Odbitka z Przeglądu Historycznego, T. IX, z. 2). Warszawa, 1931, str. 4.

M i r s k i J ó z e f. *Zagadnienie karności w wychowaniu.* Poznań, Nasza Księgarnia, 1931, str. 57.

Plan de classification de la documentation pédagigique pour l'usage courant. Genève, Bureau International d'Éducation, 1931, p. 14.

La préparation a l'éducation familiale. Rapport de l'Enquête faite par le Bureau. Genève, Bureau International d'Éducation, 1931, p. 77.

R o w i d H e n r y k. *Nowa organizacja studjów nauczycielskich w Polsce i zagranicą.* Instytuty pedagogiczne, akademje pedagogiczne, pedagogja. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1931, str. 228.

L e S e n n e R e n é. *Le devoir.* Paris, Alcan, 1930, p. 604.

L e S e n n e R e n é. *Le mensonge et le caractère.* Paris, Alcan, 1930, p. 348.

T w a r d o w s k i K a z i m i e r z. *Przemówienie wygłoszone na obchodzie dwudziestopięciolecia Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie dnia 12 lutego 1929.* (Odbitka z Księgi Pamiątkowej Polskiego Towarzystwa Filozoficznego we Lwowie 12.II.1904. — 12.II.1929). Lwów, Książnica - Atlas, 1931, str. 15.

Zastosowanie zasady koncentracji w oddz. IV szkoły powszechnej. (Rozkład materjału nauczania z podziałem na miesiące i tygodnie). Wilno, wyd. „Spraw Nauczycielskich", 1931, str. 63.

Archivio Generale di Neurologia, Psichiatria et Psicoanalisi. Kwartalnik. T. XII, z. 2. Neapol, 1931.

Journal of Genetic Psychology. Kwartalnik. T. XXXIX, z. 2. Worcester, 1931.

Kwartalnik Psychologiczny. Kwartalnik. T. II, z. 1—2, 3. Poznań, 1931.

Narodna Proswieta. Półtygodnik. T. XI, z. 47, 48, 49, 50. T. XIV, z. 3, 4, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23. Belgrad, 1931.

Ogniwo. Miesięcznik. T. XI, z. 7. Warszawa, 1931.

Pour l'Ère Nouvelle. Miesięcznik. T. X, z. 68, 69, 70. Paryż, 1931.

Przegląd Pedagogiczny. Tygodnik. T. L. (15), z. 22, 23, 24, 25. Warszawa, 1931.

Psychotechnika. Kwartalnik. T. V, z. 2. Warszawa, 1931.

Sprawy Narodowościowe. Dwumiesięcznik. T. V z. 2—3. Warszawa, 1931.

Ucitelij. Miesięcznik. T. XII, z. 1. Belgrad, 1931/32.

Wiedza i Życie. Miesięcznik. T. VI, z. 7. Warszawa, 1931.

Vol. III. VARSOVIE, *Juillet—Septembre* 1931. № 3.

Archives polonaises de Psychologie

Revue trimestrielle, consacrée à la Psychologie théorique et appliquée, publiée par l'Association des Instituteurs polonais.

Fondée par le prof. J. JOTEYKO.

Prière d'envoyer les travaux pour l'impression, les échanges et les livres pour l'analyse à la Direction: pl. Trzech Krzyży 8, m. 25, Varsovie. Pour les abonnements s'adresser à l'Administration, 123, rue Marszałkowska, Varsovie.

Résumés des articles

Bronisław Biegeleisen. — Psychologische Untersuchungen der akademischen Jugend mit besonderer Berücksichtigung der Berufsberatung.

Entgegen der heute herrschenden allgemeinem Ansicht, dass in der Wahl der sogenannten höheren Berufe psychologische Untersuchungen der Jugend nicht behilflich sein können, entwickelt der Verfasser ein Verfahren, welches sowohl vom psychologischen Standpunkt wertvolle Einsichten liefert, als auch berufsberaterisch wichtig ist.

Zunächst kommt hier ein Fragebogen in Betracht, der aber anders als bei der Volksschuljugend entworfen werden muss. Etwa 1000 Maturanten einiger Städte Polens presentieren, lieferte er ein allgemeines Bild der Strömungen, die in der Jugend herrschen. Es gelang z. B. auf Grund dieses Fragebogens Arbeitswunschprofile zu schaffen, welche für einzelne Fakultäten der Hochschulen verschieden ausfielen, so dass sie für diese Fakultäten als typisch batrachtet werden konnten. Analoges Ergebnis lieferte die psychologische Selbstanalyse der Jungen,

auch hier wieder bedeutende Uebereinstimmung der psychischen Merkmale bei einzelnen Studienrichtungen.

Wichtige Einblicke lieferte weiter die Intelligenzprüfung, welche mittels geeigneter Teste auch über 1000 junge Leute erfasste.

Die Hauptschwierigkeiten der Jugend bei ihrer Berufswahl ergeben sich auf psychologischem Gebiete und die Mehrzahl der Jugend empfindet das Bedürfnis, den Rat und die Hilfe eines erfahrenen und psychologisch eingestellten Berufsberaters einzuholen. Hier muss streng individuell vorgegangen werden und der Verfasser zeigt an Hand zweier Beispiele, wie sich die Berufsberatung praktisch gestaltet. Für den Berufsberater ist jede psychologische Theorie vom Nutzen, die Individualpsychologie *Adlers*, die Psychoanalyse, .psychiatrisch - klinische Methoden u. s. w. können mitunter unschätzbare Dienste leisten, oft bedeuten Charakter- und Temperamentprobleme mehr wie Eignungsprüfungen. Vor Einem nur warnt der Verfasser auf Grund seiner mehrjährigen Erfahrungen: auf objektive Befunde zu verzichten und sich auf irgend eine einzige psychologische oder charakterologische Theorie festzulegen, sonst werden Fehlschläge unvermeidlich.

Ewa Rybicka. — Essai d'application du test de connaissance de l'histoire de la Pologne pour la I-ère classe du gymnase. *(De l'Institut de Psychologie Pédagogique de l'Univ. de Varsovie. Directeur Prof. St. Baley.).*

Au cours de l'année scolaire écoulée nous avons fait dans 2 gymnases (un gymn. de garçons et un gymn. de jeunes filles) l'éssai d'application du test de connaissance de l'histoire dans la I-ère classe.

La question des tests de connaissance fut mise au jour en rélation avec le travail du psychologue sur le terrain scolaire. Nous avons trouvé, que le psychologue scolaire doit se poser comme un de ses plus sérieux dévoirs l'élaboration (de concert avec les instituteurs) et l'application des tests pédagogiques, car ils donnent à l'école des profits réels, permettant d'examiner et d'apprécier d'une manière objective l'étendu et les limites des connaissances de chaque enfant.

En élaborant les tests je me suis servie des modèles américains; parmi les principes employés aux Etats Unis pour la construction des tests, j'ai chosi la méthode de reconnaissance. Après avoir donné la question on soumet à l'enfant toute une série de

réponses, portant des numeros successifs. L'enfant doit choisir les meilleures parmi ces réponses et inscrire leurs numeros à la place indiquée. Dans les uns des tests l'enfant doit remplir des lacunes dans les phrases, dans les autres il doit assortir les personnes données aux évenements historiques auxquels elles sont liées.

Le test se compose de 23 questions, dont une partie (17) présente des questions de mémoire et l'autre (16) — des problèmes, où l'enfant, pour les résoudre correctement, doit non seulement avoir retenu un certain nombre de faits, mais encore raisonner pour trouver la suite logique des événements historiques cités dans le test.

Nous avons fait des recherches à l'aide de notre test dans 2 prémières classes (garçons et jeunes filles) en obtenant un total de 71 réponses (35 des garçons et 36 des jeunes filles).

La comparaison des réponses des jeunes filles avec celles des garçons est interessante. Les garçons ont démontré, selon notre examin, des résultats meilleurs que les jeunes filles, cependant nous ne pouvons point en tirer des conclusions générales quelconques, vu le nombre restreint des enfants examinés.

L'analyse des questions où se manifeste une grande divergence dans le pourcent de bonnes réponses des garçons et celles des jeunes filles a démontré que les garçons donnent un pourcent de bonnes solutions bien superieur à celui des jeunes filles dans les problèmes ayant rapport à la guerre, — les garçons s'interessent à la lutte et aux questions qui y sont liées, ils connaissent aussi mieux les faits historiques correspondants.

Après avoir fait le calcul du pourcent moyen de bonnes réponses dans le groupe des problèmes de mémoire et dans celui de raisonnement, on a constaté, que les questions de mémoire atteignent un pourcent de bonnes solutions bien supérieur à celui de question exigeant le raisonnement. Ces résultats confirment totalement le fait bien connu de l'hypertrophie du matériel mnémonique dans les écoles secondaires.

Pour comparer les notes scolaires d'histoire avec les résultats des tests nous avons calculé la correlation entre les rangs corerspondants à la note moyenne de toute l'année et ceux correspondants au nombre de points obtenus pour la solution du test. Le coefficient de correlation pour la classe des jeunes filles est 0,187 et celui de la classe des garçons est 0,3. Ce coefficient est inopinément petit est il est difficile d'expliquer ce fait. On doit prendre en considération le petit nombre de résultats sur lesquels nous nous basons; en disposant d'un nombre supérieur on aurait

peut-être obtenu des résultats différents. Au cours de la discussion une autre hypothèse parut encore probable: au bout d'un certain temps s'opère dans les connaissances des élèves un nivellement, qui donne comme résultat une mésure moyenne.. Les écoliers et les écolières, qui d'après les notes obtenues au cours de l'année furent comptés parmi les meilleurs ou bien les pires examinés au bout de l'année présentent en général un niveau moyen. (Nous avons fait notre examin des connaissances acquises le long de l'année à la fin de l'année). Ceci expliquerait en partie l'insignifiance du coefficient de corrélation.

Discussion et rapports.

Analyse de livres et de périodiques.

Chronique.

Notes bibliographiques.

ZAKŁADY GRAFICZNE
„NASZA DRUKARNIA"
WARSZAWA, SIENNA 15